

DOCUMENT RESUME

ED 331 309

FL 019 156

TITLE Melanges Pedagogiques (Pedagogical Mixture), 1985.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et
d'Applications Pedagogiques en Langues.
REPORT NO FR-ISSN-0077-2712
PUB DATE 85
NOTE 126p.
PUB TYPE Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE French; English
JOURNAL CIT Melanges Pedagogiques; 1985

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Attendance Patterns; Computer Assisted Instruction;
Degrees (Academic); Foreign Countries; *French;
*Independent Study; Individualized Instruction;
Interaction; Language Research; *Learner Controlled
Instruction; Learning Motivation; Program
Descriptions; Reading Comprehension; *Second Language
Instruction; Second Language Learning; Vocabulary
Development
IDENTIFIERS France

ABSTRACT

The 1985 issue of the journal on second language teaching and learning contains four articles in French and three in English, including: "Lire et comprendre un texte informatif (Reading and understanding an Informative Text)" (Jacqueline Billant, Pascale Fade); "Les nouveaux diplomes de Francais Language Etrangere: Le D.E.L.F. et le D.A.L.F. (The New French as a Foreign Language Diplomas: The D.E.L.F. and the D.A.L.F.)" (Henri Holec); "Vers une prise en compte pedagogique de la non-assiduite (Toward an Instructional Analysis of Non-Assiduity)" (Henri Holec); "Institutional Self-Direction: Ten Years On" (Nancy Miner); "A Computer Program for Individualised Vocabulary Learning" (Harvey Moulden); "'Strategy': Conflict or Collaboration?" (Philip Riley); and "Quand les apprenants seront au centre... (When the Learners Are at the Center...)" (Charles Trompette). (MSE)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

ED331309

FL09156

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

* This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

☐ Minor changes have been made to improve
reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this docu-
ment do not necessarily represent official
OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Holec, H.

BEST COPY AVAILABLE

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

J. BILLANT ET P. FADE

Lire et apprendre un texte informatif 3

H. HOLEC

Les nouveaux diplômes de Français Langue Etrangère

Le D.E.L.F. et le D.A.L.F. 33

H. HOLEC

Vers une prise en compte pédagogique de la non-assiduité 53

NANCY MINER

Institutional self-direction : ten years on 69

H. MOULDEN

A computer program for individualised vocabulary learning 79

P. RILEY

"Strategy" : conflict or collaboration ? 91

C. TROMPETTE

Quand les apprenants seront au centre... 117

MELANGES-
CENTRE DE
RECHERCHES
ET D'APPLIC
ATIONS PED
AGOGIQUES
EN LANGUES
MCMLXXXV

C R A P E L
Université de Nancy II

MELANGES PEDAGOGIQUES 1985

LIRE ET COMPRENDRE UN TEXTE INFORMATIF

Jacqueline BILLANT

Pascale FADE

ABSTRACT

Students at the University of Nancy coming from a wide variety of disciplines need to read, understand and retrieve information from written materials in English. To do so they have to be able to identify quickly the overall subject of a text as well as the various topics it deals with and to find the information in question, without having to translate. This article describes different aspects of the teaching of written comprehension and in particular the approach to reading methodology which has been developed.

Dans un article précédent intitulé *Enseignement individuel vs Enseignement de masse (1)*, nous avons présenté la nouvelle organisation adoptée pour l'enseignement de l'anglais aux étudiants de deuxième année de Deug à l'Université de Nancy II. Ces étudiants proviennent d'UER diverses (psychologie, sociologie, sciences économiques,...) mais ont en commun des besoins identiques à moyen terme et à long terme dans le cadre de leur spécialité : lire et comprendre des documents en langue anglaise.

Que ce soit au cours de leurs études ou dans leur vie professionnelle, la lecture sera pour eux, le plus souvent, synonyme de recherche d'informations. Aussi avons-nous recherché une approche du texte qui donne au lecteur la possibilité de :

- cerner rapidement le sujet d'un texte et juger de son intérêt,
- dégager les thèmes successifs qui y sont développés,
- accéder aux informations recherchées et les comprendre sans avoir recours à la traduction du texte.

Dans cet article, nous présentons les différentes composantes de notre enseignement de la compréhension écrite et plus particulièrement la méthodologie de lecture que nous avons élaborée.

I - DOCUMENTS DE TRAVAIL

Les textes sur lesquels travaillent les étudiants sont tous des documents authentiques issus de la presse anglaise et américaine. Le corpus qui nous a servi de base de travail pour l'élaboration des documents comprend environ une trentaine de ces articles tirés des quotidiens, hebdomadaires ou mensuels suivants : New Society, The Economist, Newsweek, The Financial Times, Psychology Today (liste non exhaustive). Ces textes sont de longueur variée, une à quatre pages, et abordent des sujets d'intérêt général ou en rapport avec la spécialité des étudiants (mais sans haut niveau de spécialisation). Pour chacun de ces textes, nous avons effectué un travail lexical et un travail grammatical.

(1) J. Billant, P. Fade, 1984, **Mélanges Pédagogiques**, Université de Nancy II, CRAPEL

1. ASPECT LEXICAL

a) Mots-outils :

Nous appelons mots-outils l'ensemble des termes argumentatifs qui servent de lien logique entre deux propositions, phrases ou paragraphes (ex. : moreover, therefore, though). A partir de notre corpus nous avons établi la liste, pour ainsi dire fermée, des différents mots-outils. Le repérage et la compréhension de ces termes ont une importance capitale dans la lecture pour bien comprendre l'organisation du discours aussi insistons-nous sur l'apprentissage systématique de cette liste de mots au début de l'année afin de pouvoir aborder efficacement la méthodologie de lecture.

b) Mots à connaître

Depuis plusieurs années, nous avons remarqué la récurrence de certains mots lexicaux dans bon nombre d'articles étudiés en cours, quel que soit le sujet abordé. Afin de vérifier la fréquence véritable de ces mots, nous avons effectué des relevés systématiques dans les textes du corpus.

Ces mots étaient principalement des noms et des verbes auxquels s'ajoutaient quelques adjectifs. Nous avons constitué un fichier d'environ 150 entrées à partir duquel nous avons établi une liste appelée "mots à connaître" qui comprend une centaine de mots (pour être retenus, les mots devaient avoir au moins sept occurrences mais certains dépassaient la vingtaine). La validité de ce lexique continue à être testée et nous trouvons en moyenne 20 à 30 mots de la liste dans tout nouveau texte étudié.

La liste des mots accompagnés de leur traduction figure dans le fascicule (voir extrait ci-dessous) et les étudiants sont invités à les apprendre au fur et à mesure de leur apparition dans les textes. Dès le cinquième texte de l'année, la quasi-totalité de la liste est vue et les étudiants disposent donc d'un bagage lexical non négligeable, compte-tenu de la haute fréquence de ces mots.

Extrait de la liste mots à connaître :

. to improve	améliorer
. to increase	augmenter
. inquiry	une enquête
. to intend	avoir l'intention
. to involve	impliquer
. issue	un problème, une question
. a lack of	un manque de
. level	un niveau
. link	un lien
. main	principal (adj.)
. a means	un moyen

Les deux listes que nous venons de définir constituent la base lexicale indispensable pour aborder un texte dans de bonnes conditions. Il va sans dire que, dans certains articles, le lecteur peut aussi rencontrer certains mots récurrents en relation avec le sujet du texte. Leur fréquence a alors une valeur interne au texte et doit conduire le lecteur à s'assurer de la bonne compréhension de ces mots.

2. Aspect grammatical

C'est à partir d'un relevé d'erreurs de compréhension, notamment dans les copies d'examen, que nous avons défini, après analyse, les points grammaticaux qui devaient être approfondis. Nous avons retenu entre autres : des mots grammaticaux à sens multiples, le groupe nominal, les formes verbales complexes...

Pour chaque point grammatical, nous avons élaboré une fiche de travail qui consiste en :

- une partie théorique qui explique, à l'aide d'exemples authentiques, le point abordé. Les informations apportées sont adaptées spécifiquement à la compréhension écrite (c'est-à-dire que les problèmes d'emploi ne sont pas envisagés).
- des exercices fondés sur des extraits de textes ayant posé des difficultés aux étudiants.

Exemple de fiche grammaticale : LE GROUPE NOMINAL

ATTENTION à la traduction exacte du déterminant dans les groupes³¹ nominaux. Lorsqu'il n'y a pas de déterminant en anglais, il faut en introduire un dans la traduction en vous appuyant sur le contexte.

Exemple : Adolescents of all social classes commit delinquent acts, so it's assumed that only positive police prejudice and middle class power keep middle class children out of the training schools.

(On suppose que seuls) un préjugé favorable de la police et le pouvoir de la classe moyenne ...

Le CAS POSSESSIF ('s ou nom en s + ') se lit également de droite à gauche. Dans ce cas le déterminant se rapporte au nom qui est suivi de 's ou -s ' .

Exemple : they have a direct bearing on some of the other difficulties experienced by these homeworkers—those apparently arising directly from their employers' policies and practices

les pratiques et la politique de leurs employeurs.

Note : Quand deux noms sont reliés par "and" ou "or", les termes qui précèdent se rapportent aux deux noms.

Exercice 1 :

Cochez, pour chaque groupe nominal, la traduction qui convient.

1 : final examinations

- a ☐ la fin des examens
- b ☐ les examens terminaux
- c ☐ un final d'examen

2 : cable TV

- a ☐ un câble de télévision
- b ☐ la télévision par câble

3 : the most heavily unionized industries

- a ☐ les industries ayant la plus forte représentation syndicale
- b ☐ les plus grosses industries à représentation syndicale
- c ☐ les industries lourdes les plus syndiquées

4 : a 90-day wage and price freeze

- a ☐ un gel des prix et des salaires dans 90 jours
- b ☐ un blocage des prix et des salaires de 90 jours
- c ☐ un blocage des salaires de 90 jours et un blocage des prix

Exercice 2 :

Traduisez dans les exemples suivants les groupes nominaux soulignés.

- 1 The largest selling classical pianist in history, he made more than 200 records, which sold 10 million copies.

2 a number of independent electrical equipment makers has now produced a system suitable for textiles.

- 3 This produced results, says Professor I. Orlik, that were "very impressive". The more the spindles and the looms, the stronger the better the brain.

Since then the strong has been going in favour of far more precise computer measurements.

- 4 Because child labor means cheap labor, the young - even the very young - are often the most employable in developing and recession-plagued economies.

5 Their wages are based on the total number of bricks they produce, and they must get back to work if they are to make their average monthly wage of \$110.

- 6 Mr Arlon Jones, the college's head, works in one of the city's toughest, most deprived multi-factor areas.

- 7 Significantly, this group included all the five childless home workers and three of the four men in the sample.

8 A parent is unfit only if testing and valid history demonstrate very poor judgment or pronounced inability to think in terms of a child's needs and welfare.

BEST COPY AVAILABLE

II - METHODOLOGIE DE LECTURE

Au cours de nos années d'enseignement au Deug, nous avons pu observer que la manière de lire des étudiants n'était pas toujours très efficace : dès que le texte leur était remis, ils avaient tendance à procéder immédiatement à une lecture linéaire, avec de fréquents recours au dictionnaire. Cette approche avait pour inconvénient de hacher le rythme de la lecture, de faire perdre le fil du discours et l'accumulation des difficultés provoquait parfois un sentiment de découragement. Une fois la lecture terminée, seule une très faible partie des informations essentielles avait été perçue alors que certaines informations secondaires (exemples, illustrations) avaient parfois davantage retenu l'attention des lecteurs.

Afin de lutter contre ces habitudes négatives et d'obtenir une lecture plus active et plus efficace, nous avons donné aux étudiants des consignes de lecture qui visaient à leur faire percevoir rapidement le thème du texte et sa structure. La mise au point de ces consignes a finalement donné lieu à l'élaboration d'une méthodologie de lecture ; celle-ci constitue un ensemble pédagogique qui suit une progression, chaque étape étant accompagnée d'exercices d'application.

Nous donnons ici la partie théorique de cette méthode et un échantillon des exercices d'application.

RECHERCHE D'INFORMATIONS

Les exercices 1 à 4 visent à l'exploitation des sigles, majuscules, chiffres, dates, éléments de typographie ... repérables dans un texte. Nous laissons de côté, volontairement, les autres informations contenues dans ces petits textes.

Pour rechercher les informations demandées dans ces 4 exercices, il suffit de parcourir le texte des yeux, sans le lire, afin de repérer le plus rapidement possible les informations. Quelques minutes devraient suffire pour chaque exercice.

Exercice 1 :

Ask for Hague

- 1 Having failed to kill off the Social Science Research Council, is the government now trying to colonise it? In order to please Sir Keith Joseph, and expunge the word "science" from its title, it is now proposing to call itself the Economic and Social Research Council (the new ESRC logo is even now on the drawing board). And the new chairman designate, who will follow Michael Posner into the hot seat on 1 October, is a long-standing friend of Mrs Thatcher, adviser to her policy unit, and her adviser during the 1979 election campaign.
- 2 Professor Sir Douglas Hague will be the fifth economist to head the SSRC (the only exception has been Michael Young-Lord Young of Dartington in the free-thinking 1960s). In spite of his political connections, Hague is reputedly a Heathite rather than a "punk monetarist," believing in some intervention rather than letting market forces rip. He came up by the grammar school route like so many of the new Tories—to Birmingham University, worked for the Price Commission in the 1970s, and became deputy director of the Manchester Business School. He now heads the strategy unit at the Oxford Centre for Management Studies, which recently pulled in \$5 million from an American multi-millionaire, John Templeton (thought to be the largest ever private benefaction to a British educational institution).
- 3 Colleagues see Hague's most useful asset as an ability to think outside the usual channels. "He's got a lateral mind," said one. "He sees things that two sets of specialists wouldn't see for themselves."
- 4 In mediating between suspicious social scientists and an equally suspicious government, his lateral-thinking powers could be pretty stretched. But that's in the future. Meanwhile, it's at *Who's Who* that the SSRC is causing the most flutter. The section that includes Hague's appointment must be at the printer's halfway through October for the 1984 edition. But will the Privy Council have endorsed its name change by then? It looks unlikely.

1. Que signifient les lettres ESRC ?
2. Que signifient les lettres SSRC ?
3. Quel poste va occuper Hague ?
4. Qui dirige actuellement le département stratégie du 'Oxford Centre for Management Studies' ?

New Society 11 August 1983

The illness jamming a town

by Gareth Haw Davies

THE SUNDAY TIMES, 7 AUGUST 1983

1 A TOWN that suffers from some of the worst holiday-time traffic jams in Britain is still waiting for work to start on a bypass - 3½ years after a public inquiry into the bypass plan ended. The inspector conducting the inquiry at Okehampton, Devon, became seriously ill shortly after it finished in February 1980 and managed to complete his 1,500-page report only last February.

2 Now Sir Peter Mills, MP for West Devon and Torridge, is

urging the transport secretary, Tom King, to appoint two inspectors to conduct future road inquiries. "In the worst case," he says, "an inspector could die and the whole costly process would have to be repeated. An inspector should have a deputy, who would see all the papers and could take over if the other man was unable to continue."

3 Mills puts no blame at all on the inspector, Charles Fay, QC. However, he says he believes

work would have started on the bypass had it not been for the delays caused by Fay's illness and compounded by the length (96 days) and controversial nature of the inquiry.

4 The controversy was not over whether there should be a bypass. Locals, as well as motorists, have grown increasingly frustrated by the tail-backs through Okehampton's cramped high street.

5 The town is the first obstacle in the West Country on the A30, the main holiday route to Cornwall. It comes at the end of an unbroken series of motorways and dual carriageways beginning to the north of Edinburgh. On a recent weekend traffic was locked solid for 12 miles back to the dual carriageway.

6 "We have had some jams here, but that one will take some beating," said the mayor, Victor Savage. "For 12 weeks in the summer we write off Saturdays and Sundays."

7 When the inquiry began in 1979, therefore, few people disputed the need for the £13,600,000 scheme, which would bypass Okehampton with a 5.2-mile section of road and link it with another proposed new road 3.4 miles long to the end of the existing dual carriageway. The controversy was over which route the bypass should take.

8 A strong farming lobby, backed by some townspeople, wanted to keep the road off prime farmland to the north of the town. Equally vociferous conservationists opposed a line south of the town, which would skirt the southern slopes of Dartmoor. Fay had to preside over some passionate arguments and, by the end of the inquiry, was becoming noticeably ill.

9 The Transport Department says it is impossible to say how long it might have taken Fay to complete his report had he not been ill. However, the AA says it is common for the results of a road inquiry to take a year or two to appear.

10 A spokesman said: "We have looked at ways of avoiding delays but we cannot offer a complete solution. Under present legislation we can appoint only a single inspector to conduct an inquiry. Besides, there are practical problems to appointing more than one inspector."

11 The transport secretary who, ironically, need not accept Fay's recommendation, is expected to announce the chosen route for the bypass next month.

12 Meanwhile, Savage, the Okehampton mayor, says: "Our movements are severely restricted. Doctors, vets and farmers can go out of town on the main road but they may find they can't get back in for hours. And there are no toilets or litter bins or facilities for the poor people stuck in cars. It's a diabolical state of affairs."

I - Lisez la première phrase du texte jusqu'à 'ended' pour connaître le thème du texte. Indiquez-le ci-dessous :

II - En recherchant dans tout le texte les éléments repérables (noms propres, dates ...) répondez rapidement aux questions a à j.

- a) De quelle ville est-il question ?
.....
- b) Comment s'appelle le maire de la ville ?
.....
- c) En quelle année a commencé l'enquête au sujet du contournement de cette ville ?
.....
- d) Quand a-t-elle été terminée ?
- e) Combien de jours a-t-elle duré ?
- f) Qui a mené l'enquête ?
- g) Quand le rapport a-t-il été terminé ?
.....
- h) A combien était évalué le projet de contournement ? ...£.....
- i) Qui est Peter Mills ?
.....
- j) Qui est Tom King ?
.....

III - Répondez aux questions 1 à 4 tout en lisant le
texte. (Les questions suivent l'ordre du texte).

1. Pourquoi, 3 ans ½ après la fin de l'enquête, les travaux
n'ont-ils toujours pas commencé ?

2. Que propose Sir Peter Mills ?

3. Bien qu'au début, en 1979, peu de personnes aient été
opposées à l'idée d'un contournement, à quel sujet
y-a-t-il une controverse ?

Quels sont les deux groupes d'opposants ?

4. Le porte-parole du Ministère des Transports peut-il
nommer plusieurs enquêteurs ?

BEST COPY AVAILABLE

I - Structure d'un texte

Toute personne qui exprime ses idées dans un texte structure sa pensée par différents moyens linguistiques.

Lisez cet extrait d'article et, pour chaque mot souligné, reportez-vous au commentaire au bas de la page.

4 Même dans l'habillement féminin, jadis prospère, les temps sont devenus plus durs. Passant de la grossière « confection » au prêt-à-porter chic, ce secteur (plus de 10 milliards de francs de chiffre d'affaires) s'est épanoui au cours des années 60, grâce à la vague démographique et à la hausse du pouvoir d'achat. Inévitablement, le succès devait attirer dans la profession une foule de gens, plus ou moins amateurs. Des convives plus nombreux se sont donc pressés autour d'un gâteau qui, dans les années 70, s'est mis à rapetisser : la demande intérieure s'est ralentie (les Français consacrent une moins grande part de leur budget à l'habillement), et les importations ont doublé entre 1976 et 1979. Parallèlement, au niveau du détail, on a assisté à l'éclosion d'une multitude de petites boutiques qui, pour se maintenir, pratiquent des marges élevées.

2 Cette dispersion, conjuguée avec des prix souvent aberrants, n'a fait qu'aggraver la situation. « Nous avons l'industrie de notre distribu-

tion », souligne Sammy Weinberg, PDG des établissements Weinberg. « Tant qu'il n'y aura pas de concentration dans la distribution, la production restera atomisée elle aussi. » Son entreprise, il l'a créée avec son frère en 1945 : depuis trente-cinq ans, ils occupent le même bureau, ce qui leur permet de pratiquer une direction bicephale. Son frère Maurice a en charge la création, tandis que lui se réserve la gestion.

3 C'est en 1962 qu'ils ont choisi de s'industrialiser, et leur première usine a été inaugurée trois ans plus tard. A l'heure où d'autres s'enlisent dans la stagnation, les Weinberg auront eu en 1980 un chiffre d'affaires de 130 millions de francs, soit 20 % de plus qu'en 1979. Grâce à quelques sages préceptes.

4 « Première règle : bien choisir son créneau, tant sur le plan du produit que de la clientèle, et se garder de penser qu'on peut tout faire », explique Sammy Weinberg. Sa clientèle,

c'est la Française moyenne de 30 à 40 ans, ni « minette » ni « mémé »... Son cheval de bataille : le manteau. Il en produit 300 000 par an, ce qui le place au premier rang en France, bien qu'il fasse aussi des robes et des tailleurs.

5 Deuxième règle : privilégier la rentabilité par rapport au chiffre d'affaires. « Un chef d'entreprise, c'est fait pour gagner de l'argent, pas pour aligner des statistiques », scande-t-il. Il garde l'œil sur son cash flow, qui était de 12 % l'an dernier. Prudent, il fait fabriquer par des façonniers 20 à 30 % de sa production, pour « avoir des amortisseurs » en cas de ralentissement de la demande et préserver l'emploi de ses 600 ouvriers.

6 Troisième règle : même en période difficile, ne pas sacrifier les investissements. Ainsi, en mai, les frères Weinberg ont-ils racheté un entrepôt de 4800 m² dans le Cher, où ils peuvent stocker jusqu'à 250 000 manteaux. Coût de l'investissement : 6 millions de francs, plus 1 million en nouveau matériel. C'est lourd, mais les problèmes de stockage et de livraison sont résolus pour longtemps. En 1981, c'est dans le marketing qu'ils vont investir, en inaugurant une politique de marque qu'ils n'avaient pas abordée jusqu'ici.

EXTRAIT D'UN ARTICLE DE JOURNAL

- Au §2, "cette dispersion" reprend "l'éclosion d'une multitude de petites boutiques".
- Au §3, "ils" reprend "Sammy Weinberg" et "son frère".
- Les §4, 5 et 6 forment un tout structuré par "Première règle", §4, "Deuxième règle", §5, et "Troisième règle", §6.
- Pour le lecteur, la perception de ces éléments de structuration devrait faciliter la compréhension du texte.

Lorsqu'on aborde un texte anglais, on peut remarquer que certains paragraphes s'enchaînent : la première phrase de chaque paragraphe comporte un ou plusieurs éléments qui le relient au précédent. Le groupe de paragraphes forme un tout cohérent qui correspond à une partie du texte.

- Lisez l'exemple ci-contre qui constitue une partie du texte 'Drugs alter tacit pact with Italian State'. Après la lecture des §1 à §3, reportez-vous aux commentaires ci-dessous.

§1_§3 : ces 3 premiers paragraphes introduisent le sujet du texte en rapportant un fait divers : un meurtre vraisemblablement perpétré par la Mafia. Ils forment un tout dans la mesure où les différentes informations qui constituent le fait divers sont réparties sur l'ensemble des paragraphes.

- Après la lecture des §4 à §11, reportez-vous aux commentaires ci-dessous.

§4_à_§11 : relisez la première phrase de chaque paragraphe et vous pouvez alors relever :

1) Une suite temporelle :

§4 : for two years

§5 : last year

§7 : in the last few years

§8 : today

Cette suite d'expressions temporelles sert à retracer l'historique des intérêts de la Mafia. Il est indispensable de percevoir tous ces éléments et de considérer l'ensemble des paragraphes pour bien comprendre cette partie. Un historique tronqué n'aurait plus aucune valeur.

2) Des anaphoriques ou termes de reprise :

Afin d'éviter des répétitions, un mot peut être repris par un pronom, un synonyme ou une expression plus globale; ceux-ci peuvent reprendre également une phrase, un paragraphe ou toute une partie du texte. Ces termes de reprise sont appelés 'anaphoriques'.

Tous les pronoms (they, others, each ...) sont anaphoriques ainsi que les expressions introduites par des adjectifs possessifs (their ...), démonstratifs (these ...), indéfinis (such ...).

Drugs alter tacit pact with Italian state

4 IN PALERMO. So far, death is too often fast, brutal and mysterious. On the morning of Saturday, September 6, Don Gaetano Castanovo, a worldly friar friend of the powerful, dispenser of favours to the weak, was shot dead by two assassins in his cell at the 14th-century monastery of Santa Maria del Gesù on the outskirts of the city.

5 In a drawer beside him police found a loaded Walther P38 pistol, and 1.4m (£2,000) in cash. The rumours started to fly at once. No one doubts that the killing was connected with the Mafia. But how? Some claimed that the cemetery of the monastery had been used as a secret graveyard for the "honourable society"; others that Don Gaetano had made a false step in that twilight world where politics and crime in western Sicily overlap.

6 There are no hard facts. But if the Mafia was responsible the priest would have been the 42nd victim of the Mafia in Palermo so far this year.

7 For two years Palermo, the traditional Mafia capital in depressed western Sicily, has lived through a bloodbath.

8 Last year 156 people died at the hands of the Mafia in Sicily and this year's rate is similar. But a difference from the past is emerging. It is the growing importance of the victims—onto the old feudal Mafia of the vendetta has been grafted a new and yet more ruthless variant.

9 The change reflects above all a shift in economic interests. The old Mafia grew from the fragmented organisations which protected the interests of Sicily's powerful (and often absentee) landowners. With land reform in the late 1940s, and the gradual industrialisation of the island, it moved from the countryside to the towns, into building speculation, smuggling, kidnapping and commerce.

10 In the last few years, however, all this has become secondary. At least in monetary terms to a new involvement—in the ever-growing international drugs trade. The U.S. Drug Enforcement Agency now estimates that one third of the 60 tonnes of pure heroin traded every year passes through Sicily. These 20 tonnes have a theoretical street value of some \$23bn—nearly equal to the total turnover of Fiat, Italy's biggest private industrial group.

11 It has been a gradual development, but lately the so-called "Sicilian connection" is reckoned by investigators to have largely replaced the French connection in the drugs traffic between Europe and the U.S. Dramatic confirmation came just a fortnight ago when police arrested Sig. Gerlando Alberti, believed to be a leading figure in the "maf P&A," along with six other men in an apparently deserted house 20 miles from Palermo. Three of them were French, including a long-sought druggist chemist.

12 In another building was found a sophisticated laboratory for

the production of heroin, bearing out the conviction of American experts that heroin was not only shipped via Sicily, but also actually produced there.

13 To protect these colossal new interests, the Mafia for the first time has started to gun down representatives of the State who threatened its livelihood. In the last 12 months alone Sig. Emanuele Basile, a top carabinieri officer, Sig. Cesare Terranova, a leading magistrate, and Sig. Piersanti Mattarella, the widely praised Christian Democrat president of the region have been among those who died. Most recent of the *Cadaveri Eccellenti* ("illustrious corpses" as they are known) was Sig. Gaetano Costa, the city's public prosecutor, shot dead one evening in early August in central Palermo.

14 His death attracted relatively little attention, coming in the wake of the Bologna station bombing, but Sig. Costa was probing by all accounts into that most sensitive area of all—the maze of nominee bank accounts and financial interests which serve to launder the proceeds of the drug traffic.

FINANCIAL TIMES, published daily except Sundays and holidays. U.S. subscription rates \$365.00 per annum. Second class postage paid at New York, N.Y. and at additional mailing offices.

La présence d'un anaphorique implique que l'auteur parle toujours de la même information introduite précédemment dans le texte. Sa présence dans la première phrase d'un paragraphe indique donc que l'auteur traite toujours de la même information et il est indispensable de prendre en compte l'ensemble des paragraphes pour cerner cette information.

\$6 the change : cette expression reprend l'information donnée au \$5 : une différence apparaît (différence = changement).

\$7 all this : le pronom reprend les informations du \$6 (tout ceci = les anciens intérêts économiques de la Mafia).

§7 in another building : cette expression complète l'expression du §6 : "in an apparently deserted house". On ne peut parler d'un autre bâtiment que si un premier a été évoqué.

§10 these colossal new interests : cette expression reprend le contenu des §7 et 8 qui exposent les nouveaux intérêts de la mafia; (donc, ici au §10, 'ces' nouveaux intérêts).

§11 his death : l'adjectif possessif implique que l'on a déjà parlé de la personne (sa mort = mort de Gaetano Costa, cité au §10).

Remarque que, dans la première partie, au §2, le pronom "him" reprend "Don Giacinto Castanova", cité au §1.

3) Outre les éléments temporels et les anaphoriques, les termes argumentatifs structurent également un texte. Ils permettent à l'auteur d'exprimer le lien entre deux idées ou deux informations. (En français, par exemple, 'cependant' peut introduire une opposition ou une restriction, 'par conséquent' une conclusion ...).

Les termes argumentatifs fréquents sont : moreover, therefore, but, though, hence, nevertheless ... (voir la liste des mots-outils dans le fascicule).

Dans l'exemple au verso :

§7 however : exprime une opposition entre les anciens intérêts de la mafia et les nouveaux qui vont être développés dans ce paragraphe.

Cet exemple nous montre qu'il est important de déceler les éléments qui relient les paragraphes entre eux afin de repérer un groupe de paragraphes qui forment un tout et développent une même idée. C'est sur ce principe (repérage des enchaînements) que s'effectue le découpage d'un texte en parties.

II - Structure des sous-parties

Le même type de structuration peut se retrouver à l'intérieur d'unités plus petites comme :

1) Le paragraphe :

Exemple, au §5, l'enchaînement de phrase à phrase :

P1 : ... this year's rate is similar.

P2 : But a difference; (but'annonce un contraste).

P3 : It is the growing importance (le pronom 'it' reprend 'difference' et la phrase explicite cette différence). 17

2) La sous-partie :

Exemple : lisez cet extrait du texte 'How to get the most out of the school night shift' :

- 3 The first question that pupils are asked is which learning tasks are suited to homework. The work can be done at home or at school. It is important for the pupil to decide whether he or she has understood a topic. It offers an opportunity to practice skills acquired in school. It allows the pupil time to reflect upon school work. It permits extra time to be used in order to produce a completed individual piece of work. In addition, some tasks such as the individual learning of vocabulary which is still essential in language courses are probably best done at home. These are just two of the tasks that it is possible for a pupil to do by him or herself at home, doubtless there are others.
- 4 The second question is what are the advantages of pupils doing these tasks at home? The pupils will have the opportunity of working by themselves and being unaffected by what their peers are doing. The activity will take place away from the bustle and distractions of a busy classroom and without the interruptions of a bell or even every thirty or forty minutes. Most workers will have less pressure on them to stop where they are and to start another task. There are the opportunities for a young student at a piece of work with the benefit of constructive marking comments, an opportunity which is fairly rare in schools but frequently used with older students in colleges and universities.

- 5 The second part of the extract deals with the problem of how to manage a limited amount of time. If one looks at the contrasting school policies in school A, pupils are regularly expected to complete a total of one and a half hours work each day in six days of the week. This represents approximately the equivalent of 4.5 four-hour school days a week or an extra 1.5 school weeks — in effect an extra term's work. If, in contrast, school B has an anti-homework policy of one which allows tasks to be set irregularly, the cumulative disadvantage created, even for the most able pupils, is considerable. Finally, homework may have a symbolic importance, in emphasising that teachers consider pupils sufficiently self-disciplined to work without direct supervision and that they take academic matters seriously.

33 : première sous-partie introduite par 'the first question'.

34 et 5 : deuxième sous-partie introduite par 'the second question'.

Au 35, "also" (plus la répétition de "there is") indique la présence d'un élément qui s'ajoute à la liste entamée au 34 (ces deux paragraphes forment donc un tout) et "finally", en fin de paragraphe, introduit le dernier des 5 éléments. De même, au 33, 'in addition' termine la liste des 5 éléments de ce paragraphe.

Dans ces deux sous-parties, la répétition d'un élément lexical ('provide' et ses synonymes au 33) ou grammatical ('will' au 34) contribue aussi à leur structuration.

exercice 5 : How to get the most out of the school night shift.

Partie I : §1 et §2.

1. a) Dans la première phrase des §1 et 2, soulignez le mot qui indique le sujet du texte.

b) Au §2, on annonce qu'il s'agit d'un sujet controversé. Pour qui ?

Partie II : §3 à §7.

2. a) La discussion qui suit se présente sous forme de deux questions et de contre-arguments. Soulignez dans le texte les quelques mots qui annoncent les deux questions et les contre-arguments.

b) Que reprend "this" au début du §7 ?

Partie III : §8 à §15.

3. a) Soulignez dans le début de chaque paragraphe les mots que vous avez relevés au §2 en réponse à la question 1 b).

b) Indiquez les groupes de paragraphes qui développent ces trois éléments.

§8 à §10

4. a) Soulignez dans le début du §8 la phrase qui annonce les trois points développés ensuite et qui indique leur contenu.

b) Soulignez dans les §8, 9 et 10 les mots qui annoncent le début du développement de ces 3 points. Sont-ils repris et développés dans l'ordre où ils sont annoncés ?

Partie IV : §16 à §18

5. a) Que reprend l'anaphorique "this discussion" au §16 ?

b) Dans la première phrase du §16, quels termes sont mis en opposition par "though" ?

There has been no systematic appraisal of the value of homework in British schools, in spite of it being a controversial issue. Peter and Jo Mortimore investigate its worth and look at methods which could make it more useful

How to get the most out of the school night shift

THERE IS not a great deal of hard British research evidence about homework. In America, research carried out in the 1960s which stressed the problems of children from low income families finding time and space for work, probably contributed towards less emphasis on homework which still persists in American schools today. Although some studies of British schools have used the setting and marking of homework as an indicator of academic efficiency, there has been virtually no systematic appraisal of its worth. This lack of evaluation might be interpreted as homework being so accepted in our secondary schools that no-one wishes to challenge its value. However, this is clearly not the case.

2 Homework, at least for those directly concerned — pupils, parents and teachers — is a controversial issue. Writing in *Where* in 1972, Sonia Jackson reported considerable dissatisfaction over the quantity and quality of homework and the frequent abandonment by pupils of hobbies and other interests due to the pressures of homework.

3 The first question that needs to be asked is which learning tasks are suited to homework. The work can provide the opportunity for the pupil to discover whether he or she has understood a topic. It offers an opportunity to practise skills

acquired in school. It allows the pupil time to reflect upon school work. It permits extra time to be used in order to produce a completed, individual piece of work. In addition, some tasks, such as the individual learning of vocabulary which is still essential in language courses, are probably best done at home. There are just five of the tasks that it is possible for a pupil to do by him or herself at home, doubtless there are others.

4 The second question is what are the advantages of pupils doing these tasks at home? The pupils will have the opportunity of working by themselves and being unaffected by what their peers are doing. The activity will take place away from the bustle and distractions of a busy classroom and without the interruptions of a bell or siren every thirty or forty minutes. Slow workers will have less pressure on them "to stop where they are" and so may complete tasks. There is the opportunity for a second shot at a piece of work with the benefit of constructive marking comments, an opportunity which is fairly rare in schools but frequently used with older students in colleges and universities.

5 There is also the extra time available. The potential of this resource becomes obvious if one looks at two contrasting school policies. In school A, pupils are regularly

expected to complete a total of one and a half hours work each day on six days of the week. This represents approximately the equivalent of 63 five-hour school days a year, or an extra 13 school weeks — in effect an extra term's work. If, in contrast, school B has an anti-homework policy or one where all tasks to be set irregularly, the cumulative disadvantage created, even for the most able pupils, is considerable. Finally, homework may have a symbolic importance, in emphasising that teachers consider pupils sufficiently self-disciplined to work without direct supervision, and that they take academic matters seriously.

6 Against these arguments must be balanced the view that homework is only necessary because the present structure of schools leads to the inefficient use of time. If using the six or so hours need minutely in direct instruction, and by expecting accelerants of pupils to show the same rate of intellectual growth, it may be that schools make homework essential. More flexible organisation and greater use of technical aids might allow pupils to use the early part of the day, when they are at their freshest, to produce their own work. At present, all too often this is completed late at night when they are tired. Such a system might make homework redundant

and allow pupils who have spent all day at school, to have their evenings free.

7 However, time is not the system currently in operation in British schools and pupils, if they are to gain academic success, need to do homework. Ironically, as recommended in both the Newton and Cusworth reports, even those who do not have much chance of academic success also have to do it.

8 Just because homework provides a valuable opportunity for learning does not mean that all tasks are equally appropriate. There are a number of tasks that are clearly not suitable: your experience is that pupils are often given homework that is more work than they can do, and the feedback they receive is that they are not doing it. First, tasks that require a great deal of time to complete are unsuitable. They also tend to be seen as a "fill-in" task, especially set in order to meet the requirements of a homework timetable. Equally frustrating is the assignment which has not been adequately explained so that time is wasted in uncertainty and consultation with parents or friends over what exactly is required.

9 Secondly, pupils do not like homework that, to be done well, requires an excessive amount of time and effort. Obviously, there will be con-

much individual variation in the time taken to complete a task. Some pupils can compose a poem almost in the time it takes to write it out, whilst others will deliberate for hours over a rhymed phrase. But sometimes homework assignments take even the most able an unreasonable amount of time. Related to this is the imbalance between amount of work set on different days so that one evening pupils barely have any work, and the next evening they are overworked. This can be particularly irritating if work has to be handed in the next day, so that there is no opportunity for pupils to space out the work themselves.

40 Thirdly, there is the question of feedback. Having spent time and effort on completing an assignment, pupils expect adequate feedback. To hand in a difficult piece of work only to receive it back several days or even weeks later with a curious look is frustrating and disappointing.

41 Some of the pupils' resentment or frustration will be communicated to parents. Parents, in turn, when the task is not completed and explained adequately. In some of these, for parents, homework is often the most available feedback on both their child and the school, since children go to secondary school, apart from open evenings or days, parents have little access to a view

of life at school. Homework provides an opportunity, if not to look inside, at least to be aware of one aspect of school life. If they wish, parents are able, via the homework, to see what topics are being covered and at what level. They can also view the quality of their child's work, according to their own judgement and in the judgement of the teacher through his or her comments. They will, in addition, be made aware of the importance or otherwise of feedback from teachers.

42 For those parents who have time, the opportunities to help their children are considerable. Even where their knowledge of a subject is not great, parents may be able to assist by listening or by "testing" whether something has been learned. The recently published study by Jonnie Hexson and Bill Schofield has shown how valuable parental help can be to children's reading progress. Finally, for some parents, homework provides a legitimate reason for keeping their children off the streets.

43 There are some advantages to teachers where pupils do homework. More class time will be available for activities that need the presence and expertise of the teacher or interaction with other pupils. There are, however, a number of difficulties.

44 Teachers must decide what tasks for the whole class,

which fit into the current piece of work and when can be completed without overloading the complex apparatus normally used, available in school. They have to select an amount of work in a class school — and mark the work, provide detailed feedback to the pupils, and check on those who have not completed the assignment. The comments and marks must be recorded so that the monitoring of individual progress is possible. All these tasks take time and energy and teachers will only be able to do them adequately if they are seen as important and time is allowed for them.

45 There is a further difficulty for teachers. If they had homework on to those pupils who do not appear to be academically able, they may be accused of forcing an unsuitable diet on unwilling customers, just because this is considered suitable for more academic pupils. On the other hand, they do not do so, they are likely to be accused of having low expectations and of making it harder for an undermotivated learner to be motivated. This dilemma is bound up with the examination system and the influence it exerts on secondary education.

46 Much of this discussion has assumed that pupils have quiet and private at home in which to do their homework. But what if, as in the American findings of the

1986, this is not possible and there has to be disturbance, distraction, having parents or in competition with television? What if the child has a hard job after school or has to collect and then, after a longer journey, in the case of less-privileged, study facilities at home, is there any way in which schools can help?

47 It might be possible to have a homework room in school where pupils could, if they wished, stay on after school to study. Teachers needed to supervise this extra provision could perhaps be allowed free time in fact during the normal school day. Where pupils have cars or have family responsibilities after school, the notion is harder to realise, since possibly might be to require a supervised study period during the normal lesson hour. Although this has the obvious disadvantages of "work all day without relaxation" it would at least support some pupils.

48 While we have the present system, homework, though in some ways beneficial, is tedious. This aim must be, therefore, to aim at the most flexible and efficient manner.

Peter Marjoram is Director of Research and Studies for H.E.A. His recent comments in this article are not necessarily those of the author, but they are educational thoughts.

Education Guardian
Tuesday, April 7 1981

STRUCTURE DU TEXTE

Dans le chapitre précédent "Les Enchaînements", nous avons étudié les différents éléments qui participent à la structure d'un texte. Nous avons vu, en particulier, le rôle important de la première phrase d'un paragraphe dans la détermination de cette structure.

De plus, la première phrase d'un paragraphe présente souvent une information générale qui sera développée et/ou illustrée dans ce paragraphe. Avant de lire un texte, la lecture de la première phrase de chaque paragraphe permet donc d'obtenir son nombre d'informations et de prévoir la localisation d'idées qui s'y rapportent.

Nous vous présentons ci-contre, une 'réduction' du texte "Doctors who make pain", qui se compose de la manière suivante :

- le paragraphe 1 en entier, qui introduit le texte;
- la première phrase uniquement des §2 à §14;
- le paragraphe 15 en entier, qui est la conclusion du texte.

Exercice 6 :

Après avoir lu cette réduction, lisez les questions qui suivent et pour chacune d'elles :

- notez le numéro des paragraphes qui selon vous contiennent les éléments de réponse.
- indiquez les éléments de réponse dont vous disposez déjà.
- reportez-vous seulement ensuite au texte original et complétez vos réponses (évitez de donner les exemples, donnez les informations essentielles).

Doctors Who Make Pain

1 Maria de los Angeles Sanhueza Ruiz was arrested at 11 a.m. on March 11, 1982, by agents of Chile's dreaded Central Nacional de Informaciones—the secret police. Like thousands before her, she was shown no arrest warrant. Instead, she was blindfolded and driven directly to a secret detention center near Rancagua, 40 miles south of Santiago. There, she was systematically tortured. She was repeatedly punched in the face, forced to wear earphones with music blaring at a deafening volume, burned with a lighted cigarette and made to strip while women placed spiders on her body. She was also tied to a chair and given steady jolts of electricity. But the shock treatment was stopped after a few hours, at the direction of a doctor. His job was to make sure Sanhueza lived through the torture so that she could be tortured again.

2 Increasing evidence shows that hundreds of doctors on nearly every continent may be assisting in torture.

3 Though torture had its beginnings in antiquity, it was only in World War II, with the horrible "medical" experiments of Nazi doctor Josef Mengele, that physicians began to play a prominent role in the torture chamber.

4 **Claims:** No one knows the full extent of torture in the world—or how many doctors are involved.

5 The problem is indeed proof—or the lack of it.

6 Few countries ever investigate allegations of doctors' involvement in torture.

7 Those actions may not amount to very much.

8 Not all of the torture that doctors participate in is physical.

9 **Tenoquizers:** In many cases, doctors prescribe potent drugs that affect health or behavior.

10 The Soviet Union insists that dissidents are in mental institutions solely because they were legitimately diagnosed as schizophrenics.

11 The troubling question is why doctors participate in torture.

12 Physicians may feel that they are actually helping victims by keeping them alive or by healing their wounds when the punishment is over.

13 **But:** Doctors do keep torturing victims alive—just so they can admit or deny it.

14 Another job of the doctors is to keep physical scars to a minimum.

15 A major problem in treatment, Genefke maintains, is that doctors were involved in the torturing. "We have learned that there are many things as a doctor that you must never do with torture victims," she says.

Routine hospital procedures will often remind a patient of the torture he has been through. Particular problems are blood tests and electrocardiograms. But there are other painful memories as well. Some of them, of course, are of doctors themselves.

1. Pourquoi est-il difficile de savoir dans quelle mesure les médecins participent à la torture ?

2. Quelles sont les différentes formes de torture pratiquées ?

3. Sur quelles raisons les médecins participent-ils à la torture ?

BEST COPY AVAILABLE

23

25

CHILE



Rehabilitating a former prisoner, Amnesty International report on Chile, Geneva: 'Their worst moment was when a doctor came in'

Doctors Who Make Pain

1 Maria de los Angeles Sanhueza Ruiz was arrested at 11 a.m. on March 31, 1982, by agents of Chile's dreaded Central Nacional de Informaciones—the secret police. Like thousands before her, she was shown no arrest warrant. Instead, she was blindfolded and driven directly to a secret detention center near Rancagua, 40 miles south of Santiago. There, she was systematically tortured. She was repeatedly punched in the face, forced to wear earphones with music blaring at a deafening volume, burned with a lighted cigarette and made to strip while women placed spiders on her body. She was also tied to a chair and given steady jolts of electricity. But the shock treatment was stopped after a few hours—at the direction of a doctor. His job was to make sure Sanhueza lived through the torture so that she could be tortured again.

2 Increasing evidence shows that hundreds of doctors on nearly every continent may be assisting in torture. They give physical examinations to determine how much pain a prisoner can take. They sometimes dispense drugs so that victims will not have heart attacks while undergoing shock treatment. They sign false death certificates, insure that no lasting marks remain on prisoners who survive their ordeals and dream up new and more effective ways of inflicting pain. Sometimes their very presence is a source of torment. Says Inge Kemp Genefke, who runs a clinic in Copenhagen to assist torture victims: "Some of my patients tell me that their worst moments in the torture chamber was when a doctor came in. They would think, 'Thank God.' But all the doctor did was to advise how to get more effect from the torture—the best ways to twist a broken limb."

3 Though torture had its beginnings in antiquity, it was only in World War II, with the horrible "medical" experiments of Nazi doctor Josef Mengele, that physicians began to play a prominent role in the torture chamber. In 1975, six years after the British Parliament found doctors helping the Army torture suspected Irish terrorists for "humanitarian" reasons, the World Medical Association published a code of ethics barring physicians from participating in torture. The United Nations General Assembly passed a similar measure last December in the wake of hundreds of allegations about doctors throughout the world. Most Western doctors take the Hippocratic oath, vowing in part to "exercise [their] art solely for the cure of [their] patients." But in some countries, notably the Soviet Union, physicians pledge their service to the state and "the people" instead.

4 **Chileans:** No one knows the full extent of torture in the world—or how many doctors are involved. Amnesty International estimates that torture is unofficially condoned in 41 countries; the United Nations puts the figure at 51. "These are places where the police is terrorism, where disappearances, mutilation and torture are gruesome and systematic," says Alfred Gellhorn, who co-authored a study of torture in Uruguay for the New York Academy of Sciences. Some experts contend that the "doctors" whom torture victims confront are actually police or army officers posing as physicians. "I do not believe that most claims of doctors participating in torture are true," says Antonio Gantil Martins of Portugal, the president of the World Medical Association. "It is very easy to accuse but I have never been given enough proof that the claims were true."

5 The problem is indeed proof—or the lack of it. Few governments will admit to condoning torture, and prisoners generally make poor witnesses. Most are blindfolded so they cannot identify their tormentors later. Those who do get glimpses of interrogators are often too terrified or incapacitated afterward to speak out. But many former victims, some of them physicians themselves, insist that doctors and not impostors are involved. "The way he handled us, his movements, his vocabulary were all unmistakably those of a doctor," Manuel Almeida, a Chilean physician who was imprisoned two years ago, says of a man who examined him in a torture cell. Even though some victims were blindfolded, they insist they can still tell who their tormentors were. "This is a small country," says a former inmate of Uruguay's notorious La Libertad prison. "You know who these doctors are. You know who has tortured you. You can always remember their voices."

6 Few countries ever investigate allegations of doctors' involvement in torture. A rare exception, ironically, is Chile. Last May, Amnesty International issued a comprehensive report contending that "the use of torture has been a constant feature" of Augusto Pinochet's regime—and that trained medical personnel were involved. But this year, when Maria Sanhueza alleged that an army doctor, whom she said she could identify, had supervised her electrical-shock torture, Chile's national medical association, Colegio Medico, opened an investigation. "We have been receiving information for years that doctors are participating in torture," said Juan Luis Gonzalez, president of the association. "But only recently have we received the information to make a legal investigation and take the necessary actions."

7 Those actions may not amount to very

NEWSWEEK/AUGUST 1, 1983

much. In 1981 the Chilean government revoked the medical association's power to set professional standards. Even if the Colegio takes its harshest action against doctors—expulsion—it could not stop them from practicing. And though the organization is continuing its probe into the Sanhueza case and investigating eight other doctors as well, its ethics committee is moving very slowly. "[We are] extremely apprehensive lest the wrong physician be implicated," said committee chairman Carlos Trejo. "This would be a stigma nearly impossible to overcome." Amnesty International has mixed feelings about the Sanhueza inquiry. "This is the 10th year of the Chilean junta and this is the first case against a doctor," says James Welsh, medical coordinator of the London-based organization. "While it is significant, it is impossible to say it represents the start of an upsurge."

Q Not all of the torture that doctors participate in is physical. Psychiatrists often design methods to increase a victim's mental anguish. They isolate prisoners, deprive them of food and punish them for exercising privileges they had enjoyed the day before. They put them before mock firing squads or keep them awake for days. Some victims are forced to listen to their spouses or children being tortured; others are given false or misleading information about life outside prison walls in order to disorient them.

A **Tranquilizers:** In many cases, doctors prescribe potent drugs that affect health or behavior. Some medications are intended to cause physical pain, cramps, fever or fainting. In other cases the intention is less clear-cut. The Soviet Union administers such tranquilizers as haloperidol, trifluazepam and aminazine and antidepressants such as Sulfazin to dissidents in mental institutions. Heavy doses of those drugs can induce psychotic effects in otherwise healthy patients. "The trifluazepam made me writhe and my legs began to twist about in a ridiculous way," recalled Vladimir Tsurikov, 35, a former dissident sent to a Soviet psychiatric hospital. "The Sulfazin made me unable to walk. I had sharp pains in my buttocks and fainting fits, and my temperature rose to 104 degrees. I was shivering and my tongue was hanging out. This lasted a week."

Q The Soviet Union insists that dissidents are in mental institutions solely because they were legitimately diagnosed as schizophrenics. But Western human-rights organizations charge that the Soviet definition of schizophrenia is so vague that it can easily be abused. In fact, the Soviets have developed some unusual theories to justify confining political dissenters to psychiatric hospitals. One such diagnosis is "sluggish" schizophrenia, a loosely defined condition under which psychotic symptoms rarely—if ever—appear. Another is "delusions of



Therapy in Copenhagen for a torture victim: Memories

reformism," a classification that can apply to "anything from distributing leaflets to wanting to emigrate," according to Cathy Fitzpatrick of Helsinki Watch, which monitors violations of human rights.

Q The troubling question is why doctors participate in torture. Some, apparently, are either directly or indirectly pressured into working with the agents of repressive regimes. "It takes a lot of moral courage to stand up and say, 'This is wrong,'" says Welsh of Amnesty International. "These doctors see what is happening to the victims of torture and know that they themselves could be in that position." Still, most experts believe that many doctors act voluntarily.

Almeyda: 'The way he handled us...'



Q Physicians may feel that they are actually helping victims by keeping them alive or by healing their wounds when the punishment is over. But the World Medical Association's Martins rejects that argument as "misplaced humanitarianism." "If you are going to cut off someone's head, a doctor can do a better job of it than the executioner," he says. "But I don't believe the doctor should be in the business of killing. If society wants to do it, it must find its own means."

Q **Bodies:** Doctors do keep torture victims alive—but not for humanitarian reasons. They help prolong the agony, often with the expectation that when victims are released their experiences will be a frightening lesson to others. "Torture is used more and more to terrorize entire populations into submission," says Gretchen Ellis of Christians for the Abolition of Torture, a Paris-based human-rights group. Where doctors are not present, as in Guatemala or El Salvador, victims have almost no chance of surviving. "People are tortured to death and there's no particular concern about all the bodies that

accumulate," says Aryeh Neier, vice president of America's Watch in New York.

Q Another job of the doctors is to keep physical scars to a minimum. "If you want to appear to be fulfilling all the international rules, then doctors can play a useful role in making torture 'disappear,'" says Welsh. But mental scars are harder to erase. "After it was over, I had a number of problems," said Hector Martinez, who was tortured by the Chilean military police 10 years ago. "I was always anxious. I couldn't concentrate and I couldn't work." Martinez has since been helped by the University Hospital in Copenhagen, which has developed a special unit to treat torture victims. His symptoms, said Genefke, the clinic's director, were typical. And the therapy he received was standard: for physical injuries, at least one hour a day of physiotherapy and mild exercise; for emotional disorders, a long series of interviews in which he was encouraged to talk openly about the torture rather than repress it. Trying to forget, Genefke says, usually leads to a lifetime of anxiety and depression.

Q A major problem in treatment, Genefke maintains, is that doctors were involved in the torturing. "We have learned that there are many things as a doctor that you must never do with torture victims," she says. "Routine hospital procedures will often remind a patient of the torture he has been through." Particular problems are blood tests and electrocardiograms. But there are other painful memories as well. Some of them, of course, are of doctors themselves.

JANE FREEMAN with MARTIN ANDERSEN and MARY HELEN SPENCER in Santiago; DONNA FORT in London; PAUL CAHILL in New York; RITA DALLAN in Copenhagen; and Bureau reports

NEWSWEEK/AUGUST 1, 1983

BEST COPY AVAILABLE

25

Exercice 1 :

Etude du texte : The modern ark

Pour faire ce travail, suivez point par point la démarche qui vous est proposée, puis vérifiez avec la réponse qui suit.

- Lisez le premier paragraphe sans chercher dans le dictionnaire les mots que vous ne connaissez pas.

Malgré les difficultés de ce paragraphe, notez les éléments qui vous permettent de dégager un thème :

Thème : "The zoo's problem" = "problème du zoo de Londres" = "the zoo's problem" = "problème du zoo de Londres" v

- Lisez la première phrase du §2; le thème est-il confirmé ?.....

Thème : "The zoo's problem" = "problème du zoo de Londres" = "the zoo's problem" = "problème du zoo de Londres" v

- Lisez la première phrase du §3; vous remarquez qu'il n'y a pas de lien avec le thème dégagé jusqu'ici. Cependant "critics respond" indique qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle idée mais d'une suite du §2.

a) A qui s'opposent les personnes qui critiquent ?

b) A quel sujet sont-ils en désaccord ?

Thème : "The zoo's problem" = "problème du zoo de Londres" = "the zoo's problem" = "problème du zoo de Londres" v

De l'exemple du zoo de Londres, on passe au §2 au thème plus général du rôle des zoos et de leur utilité.

L'introduction du texte, qu'elle comporte un, deux ou trois paragraphes, doit vous permettre de dégager le thème du texte.

Note :

Il n'est pas nécessaire de chercher la traduction des noms d'animaux, le contexte est souvent suffisant pour en indiquer l'espèce.
 (to breed / bred / bred : élever (des animaux)
 (a species : une espèce)

The modern ark

1 Britain's new environment minister was greeted by a leaky ark: London Zoo is hoping for £2m to help plug the hole in its bank account. The zoo received £1.6m last year from the government and was told to prepare a three-year plan to get its finances back into order. It cut its summer charges to tempt the public, hired out its friendly but scruffy restaurants and considered (not for the first time) selling off its satellite open-air collection at Whipsnade. Losses continue.

2 The zoo's problem is familiar enough: rising costs and falling gates. Football clubs in the same position are left to scramble to find philanthropists (or to go public). Why should taxpayers take on zoos? Supporters of zoos argue that, as well as providing entertainment, they have three important functions: conservation, education and research.

3 Critics respond that conservation is better done in nature reserves, research in laboratories and education in schools. The public is rarely asked its opinion. But, when it comes to big "national" zoos anyway, taxpayers generally do cough up something. The 8,000-animal-strong London Zoo is the only national animal collection in the world without a regular subsidy.

4 Whether zoos should play a role in conserving rare animals from extinction is controversial. For a start, not everybody even agrees that conservation is worthwhile—let alone which species should be conserved. Second, zoos for a long time had a

bad reputation (no longer justified) as traders and wasters of wild animals. Even now, many people feel that species should be allowed to die out in peace rather than eke out an existence in zoos.

5 Mr Gerald Durrell, the writer and founder of Jersey Zoo, was an early proponent of the argument that zoos can provide insurance against rare animals going extinct in the wild. He says that bringing the conservation lobby around to his way of thinking was like preaching war as a means of population control. That has changed, because zoos have been able to point to some notable successes. For instance, Pere David's deer, now extinct in China, are alive and well at Whipsnade (and thanks to the private efforts of the Duke of Bedford) at Woburn in Britain.

6 The pros and cons of whether captive breeding can help an endangered species are illustrated by the plight of the Californian condor—only about 20 of which survive in the wild. These huge vultures have been at the centre of bitter rows.

7 There are two camps. The first insists that, since man has driven the condors to the brink of extinction with guns, traps, pesticides and curiosity, he is duty-bound to step in and pull them back as best he can. The better-than-bred lobby argues that human interference is the problem, not the solution—and that, even if condors could be rescued by captive breeding, it would not be worth it for a bird meant to spend its life soaring high over

the desert. In the words of one non-interventionist: "a condor is 5% feathers, flesh, blood and bone; all the rest is place".

8 In the 1960s, the "hands-off" lobby called the tune. The Californian state government decided to leave the condors alone and concentrate on protecting their habitat. DDT entered the scene and the population halved. So, in 1979, the state government changed its mind and launched a \$25m condor-recovery programme to breed the birds in captivity and to study the wild survivors. Rough handling put paid to that. The next year, 50% of the wild population's production was lost when a chick died of shock in the hands of a careless biologist. The shocked state government immediately suspended the whole project, both captive breeding and intervention in the wild.

9 In 1981, biologists watched in horror as, twice in the season, wild condors knocked their eggs off their cliff-edge nest. So now, once again, the "hands-on" lobby is back in charge. Two eggs, laid by a wild female, have been hatched at California's San Diego Zoo. With Friends of the Earth breathing down their necks, the zoo's biologists are taking no chances: the chicks live in incubators and are fed chopped mice and vultures' vomit through the beak of a puppet condor. If they survive and prove to be females, they can be mated with the three males in the zoo.

Zoos as cradles

10 Playing at Noah has pitfalls. First, there are genetic problems. Small, inbred groups of captive animals can become infertile, develop harmful mutations (that would normally be eliminated in the wild) and evolve "inappropriate" behaviour—e.g. tameness.

11 Some of the 61 captive okapis (rare, central African antelopes related to giraffes) have a chro-

mosome fault that may affect their ability to breed. A study in Poland showed that pheasants released from captivity after 20 generations survived only half as well as the offspring of wild-born pheasants reared in the same way. Vulnerability to predators, weather and starvation had all been increased by generations in captivity.

12 Inbreeding can be avoided only by keeping large stocks of each species. 500 is usually about the minimum for a large animal. That is not cost-effective for any one zoo: 10 tigers do not bring in five times as many visitors as two do. Shared ownership and regular swapping of blood lines among collections is now being encouraged.

13 Some genetic problems can be avoided by regular screening for abnormalities and carefully kept stud books. Artificial insemination can help. It may soon be used to overcome the obstinate celibacy of giant pandas. Wild Indian cattle called gaur have even been persuaded to super-ovulate with hormones and their eggs then implanted in cattle. This is possible because the physiology of cattle-like animals is well understood. Other species are unlikely to benefit. But one day it may be possible to hold banks of frozen embryos almost indefinitely.

14 Ideally, the aim of captive breeding is not to confine rare animals to zoos but to reintroduce them into the wild. That is proving even more tricky. Often, the "wild" no longer exists: that is why the species is rare in the first place. Sometimes, the game proves dangerous to other species—including man. (Charges that a hand-reared tiger turned man-eater when released forfeited a lot of sympathy for tiger conservation in India, despite strenuous denials of the charges from the tiger's original owner, Mr Billy Arjan Singh.)

15 A few successes help counter-



Source: International Zoo Yearbook

THE ECONOMIST JULY 9, 1983

BEST COPY AVAILABLE

balance the failures. Hawaiian geese are back in Hawaii in strength, thanks largely to the release of birds bred at Sir Peter Scott's Wildfowl Trust in England. A tiny herd of Arabian oryx is now free in Oman. These elegant antelopes were bred by San Diego Zoo and Arizona's Phoenix Zoo when their brethren were exterminated in the wild by hunters.

26 Still, using zoos to save species is like fighting a forest fire with a water pistol. The director of New York Zoo, Mr Bill Conway, estimates that, if all American zoos allocated half their space to breeding rare animals, they could hold viable populations of 2,000 species at most. Many thousands more would go extinct. So which species do you choose?

27 Some would go for the evolutionary oddities, eg. aardvarks, hoatzins and solenodons. Economics favours charismatic creatures like tigers and pandas. Jersey Zoo has found it difficult to interest other collections in the rare Mayotte lemur, because it is small, brown and inactive. Mr John Knowles, founder of Marwell Zoo in Hampshire, says zoos are having to adopt a policy of ignoring hopeless cases and those that might recover without help in favour of marginal ones. Thus it has been agreed to abandon to their fate the four surviving males of the dusky seaside sparrow, an American bunting.

28 Even when feasible, saving species in zoos is expensive. Mr Conway estimates that it would cost \$25 billion to look after 2,000 species until the end of the century. Reintroduction into the wild is costly, too. New York state's Cornell University has released more than 300 peregrine falcons in a bid to repopulate DDT-decimated eastern states of America. So far, it has cost more than \$5,000 a bird and there is a long way to go.

29 Sceptics argue that such money would be better spent on protecting a stretch of wilderness. That view rests on the assumption that suitable wild stretches exist—and that protecting them is politically feasible. Mr Knowles questions whether, for instance, the Amazon rainforest can be kept out of bounds to poor and land-hungry Brazilians. Wilderness and development are uneasy bedfellows. Rich western countries, Mr Knowles argues, should make their own efforts to salvage what species they can from the wreckage.

30 Zoos not only see education as one of their purposes. They have also found that people who feel

that they have learned something on a day at the zoo tend to come back—and bring others.

31 Formal education is expensive. London Zoo, which handled more than 60,000 children last year, pays for several full-time teachers and a teacher-training course in biology. One of the main reasons that it maintains a large collection of similar species of tamarin monkeys is that the animals demonstrate a spectrum of evolutionary adaptations. Mind, the zoo also exports its skill: teachers for a new zoo in Qatar will be trained at London Zoo. Smaller zoos, like Marwell, are able to run teaching centres only with government help.

32 Informal education is largely a matter of sensible layout and good, clear labelling. Visitors consistently misidentify animals in one safari park, cattle were often mistaken for gazelles. American zoos generally take trouble to enliven labelling, eg. "Olga, the walrus, appears to enjoy splashing, squirting and making raucous sounds at people".

33 Many zoos are now taking more trouble, too, to put animals from the same geographical region in the same part of the park. Toronto Zoo takes care that birds in its aviaries are among appropriate species of plants. And so on. Not everything works equally well everywhere. Even some Americans are now sceptical about their zoos' heavy use of graphics, films, "bioramas" and the like. An experimental audiovisual display about mammoths at Regents Park was poorly attended.

34 Zoos, like sports clubs, sometimes fret that television is keeping spectators away. Why go to the zoo when Mr David Attenborough will bring gorillas into your living room? But the point is contested. Television can help zoos by whetting people's appetite for the real thing. And zoos can capitalise on doing what television cannot. For instance, the Himeji city aquarium in Japan has built a special "touch tank" where children can handle rock-pool creatures such as crabs and starfish. The aim is to overcome the fear of creepy-crawlers that an urban childhood engenders.

35 London's Institute of Zoology is probably the leading zoo-based research institute in the world. Some newer collections, notably the Wildfowl Trust and the San Diego Zoo, have also earned solid reputations for research. Unsurprisingly, much of the work is concerned with disease, nutrition and reproduction in

wild animals. And the point of the exercise is primarily to improve the husbandry of the collections.

36 Zoos can point to spin-offs for human medicine and agriculture. The initial stages of the recent development of a vaccine against hepatitis-B owed much to the chimpanzees of London Zoo. During routine blood testing, three chimps were found to be sub-clinical carriers of hepatitis-B and rich sources of antibodies to the virus—producing 1,000 times as much as human beings. Without the chimps, the vaccine might have taken much longer to develop.

37 Similarly, work on a vaccine against leprosy has hinged on the discovery that armadillos are the only non-human creatures which can get the disease. Leukaemia sufferers may have reason to thank capybaras. But is this more than serendipity? With the exception of primates, zoo animals are not regularly screened for useful products. Nobody seriously expects aardvarks to hold the cure for cancer. And, as a source of medical materials, zoo animals are being increasingly overshadowed by genetically-engineerable microbes.

38 Farmers may have more to gain from zoos. Several African antelope, such as eland and oryx, are proving efficient replacements for cattle in the tropics and animal geneticists are keen to share in London Zoo's (so far, unsuccessful) attempts to import the giant wild Marco Polo sheep from Uzbekistan. Zoos have also contributed to work on animal psychology. But, again, too much should not be made of this. When Britain's Chipperfields brought lions to Longleat, it suggested that it was an unparalleled opportunity for research on lion behaviour in the wild. Zoologists preferred the Serengeti plains in Africa. Likewise, the Wildfowl Trust has done pioneering work on bird navigation—but using homing pigeons rather than wildfowl.

Zoos as profit centres

Undoubtedly, some zoos have done a lot in conservation, education and research. London Zoo, in particular, has a good track record in all three fields (it is breeding 40 endangered species). Are these roles compatible with making profits? Should they be expected to be? Some people, like Mr Knowles, insist that zoos geared to making money from sheer entertainment would soon be back to chimps' tea-parties



Captive breeding?

and scrawny, pacing lions.

39 It may be that simply chasing profits does not improve zoos. It is certainly true that many of the "entertainment" zoos are themselves finding the going rough. Chipperfields once boasted that it could make London Zoo profitable overnight. Its experience of safari parks may have made it think again. Lions on the lawns of stately homes caught the public attention only briefly, and attendances at safari parks have fallen faster than at zoos. Britain's Chessington Zoo, now more of a funfair, is in as much trouble as any other zoo.

40 There are two options left to zoos like London to improve their finances: fewer species and better exhibits. Most collections have cut down on the number of species they keep and are concentrating on certain groups of animals, eg. parrots at San Diego, small mammals at London and West Berlin see it as their duty to keep representative collections—at Marwell, the commonest complaint in the visitors' book is "why no elephants?"

41 But there are signs that the public is accepting the specialist zoo. Last year, Walsrode Bird Garden in West Germany attracted more people than any zoo in Britain. There are also exciting new possibilities in exhibiting difficult creatures like fish and insects. Mr David Jones of London Zoo dreams of an aquarium in Regents Park to rival the spectacular indoor coral reef in Hong Kong Zoo. That, however, would require capital, of which London has always been starved.

exercice de titres :

La dernière phrase du §3 annonce le thème des trois principales parties du texte : "they have three important functions : conservation, education and research".

La reprise de ces termes au §4 : "conserving rare animals"

au §20 : "education"

au §25 : "the leading zoo-based research institu

nous permet de découper le texte de la façon suivante :

§4 à §10 : le rôle de préservation des espèces des zoos.

§20 à §24 : le rôle d'éducation des zoos.

§25 à §28 : le rôle de recherche des zoos.

Remarquez que le thème d'une partie se trouve souvent confirmé au début des paragraphes qui la composent. Exemple : le thème annoncé au §20 ("education") est repris au §21 ("formal education") et au §22 ("informal education").

- Pour faire ces exercices, suivez point par point la démarche qui vous est proposée; surtout ne regardez le corrigé qu'à la fin des quatre exercices.

La partie §4 à §10 intitulée : le rôle de préservation des espèces des zoos, se subdivise en quatre sous-parties :

§4 à §7 :

§7 à §9 :

§10 :

§11 à §13 :

(vous noterez ici les titres en effectuant les exercices)

1) §4-§7 : a) soulignez dans la première phrase du §4, le mot qui indique le thème de cette sous-partie.

b) soulignez dans le début des §5 à 9, les mots qui confirment ce thème.

c) donnez un titre à la sous-partie.

2) §11-§13 : a) soulignez dans la première phrase du §11, le mot qui indique le thème de cette sous-partie.

b) lisez le début des §11 à 14 pour avoir confirmation du thème.

c) donnez un titre à la sous-partie.

29

- b) 12 : a) soulignez dans la première phrase de ce paragraphe les mots qui indiquent le thème de cette sous-partie.
 b) donnez un titre à la sous-partie.
- c) 13 à 15 : a) lisez la première phrase du §13; vous remarquerez qu'elle n'annonce aucun thème nouveau. Continuez donc à lire jusqu'à ce que vous pensiez avoir trouvé le thème et soulignez-le.
 b) lisez le début des §17 à 19 pour avoir confirmation du thème; soulignez dans la première phrase des §18 et 19 le ou les mots qui indiquent un second thème.
 c) donnez un titre à la sous-partie.

Questions :

Avant de répondre à chaque question, recherchez d'après le découpage et les titres quelle partie développe le thème concerné, et lisez-la entièrement avant de formuler votre réponse.

1. Quels sont les trois aspects du rôle éducatif des zoos ?

2. Quels sont les quatre domaines de recherche auxquels les zoos participent ?

3. Quelles sont les solutions envisagées pour remédier au déficit des zoos ?

III - CONCLUSION

L'approche du texte suggérée par ces exercices successifs pourrait se résumer de la façon suivante :

- lire le premier paragraphe (et parfois un peu plus) pour dégager le sujet du texte,
- lire la première phrase de chaque paragraphe pour déterminer la structure du texte et les différents thèmes abordés,
- lire le texte de façon "active", c'est-à-dire en recherchant les informations qui se rapportent à chaque thème.

Nous avons pu vérifier que, de façon générale, cette approche fonctionne sur tous les textes que nous proposons à nos étudiants. Elle devrait permettre de dégager rapidement de tout texte de type informatif, peu spécialisé, l'essentiel du contenu. Il n'est pas impossible d'envisager qu'elle puisse également s'appliquer à des textes plus spécialisés, mais nous n'avons pas eu, jusqu'à présent, l'occasion de le vérifier.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1985

**LES NOUVEAUX DIPLOMES DE FRANÇAIS
LANGUE ETRANGERE
LE DELF ET LE DALF**

Henri HOLEC

ABSTRACT

In 1982, a working group established by the Ministry of Education reported that the existing national diplomas and certificates in French as a foreign language no longer fully corresponded to the objectives or curricula of many of the students taking such examinations. New national diplomas - 'Le diplôme élémentaire de langue française' (DELF) and 'Le diplôme approfondi de langue française' (DALF) - have therefore been established and this article contains details of their objectives and contents.

33

Depuis 1961 existent en France trois diplômes de français langue étrangère à vocation nationale (cf. annexe 1) :

- le Certificat Pratique de Langue Française, 1^{er} degré,
- le Diplôme d'Etudes Françaises, 2^e degré,
- le Diplôme Supérieur d'Etudes Françaises.

Ces diplômes, créés *dans les universités*, sont délivrés par un certain nombre d'universités. Leur accès est réservé aux étrangers ayant satisfait des conditions d'accès variables selon les universités pour ce qui concerne le certificat pratique et le diplôme 2^e degré, les conditions d'accès à l'université (baccalauréat ou équivalent) pour le diplôme supérieur.

A côté de ces diplômes "nationaux" existent d'autres diplômes, non nationaux, délivrés, dans des conditions fixées par elles, par diverses institutions publiques ou privées (universités, Alliance Française, Chambres de Commerce, Ecoles de langues, etc...).

En 1982, les travaux d'une commission de réflexion sur le français langue étrangère, mise en place par le ministère de l'éducation nationale et présidée par J. AUBA, faisaient apparaître que les diplômes nationaux existants ne permettaient pas de prendre en compte la totalité du paysage pédagogique actuel du français langue étrangère :

- le *public* des étudiants auquel ils s'adressent (étudiants de lettres, essentiellement, comme le montrent le contenu des épreuves de l'option générale pour le certificat, les options du diplôme 2^e degré, et la possibilité qu'offre le diplôme supérieur de conférer l'équivalence de la première année du premier cycle des sections de lettres modernes et langues vivantes étrangères), ne constitue qu'une fraction non majoritaire des publics actuellement concernés (adultes, migrants, étudiants scientifiques) ;

- les *objectifs d'apprentissage* par rapport auxquels se situent les évaluations qu'ils proposent ne correspondent que marginalement à la très grande diversité des besoins langagiers qui motivent actuellement l'apprentissage du français ;

- les *programmes d'enseignement/apprentissage* qu'ils définissent, identiques pour tous les candidats, ne peuvent s'accorder à la multiplicité des situations pédagogiques réelles dans lesquelles se déroulent actuellement des enseignements/apprentissages de français.

Dans ces conditions, il s'imposait de définir de nouveaux diplômes de français, reconnus et "garantis" par la France, mieux adaptés aux attentes actuelles des candidats potentiels. Le diplôme élémentaire de langue française (D.E.L.F.) et le diplôme approfondi de langue française (D.A.L.F.), créés en 1985 (cf. annexe 2), constituent les nouveaux diplômes qui, sur décision du ministère de l'éducation nationale, s'ajoutent (mais ne se substituent pas) depuis cette date aux diplômes existants.

CARACTERISTIQUES FONDAMENTALES

La perspective de certification dans laquelle se situent le D.E.L.F. et le D.A.L.F., et dont sont tributaires les choix opérés dans la définition des épreuves -la "philosophie" de ces diplômes, en quelque sorte- tire l'essentiel de son originalité des orientations prises quant aux finalités, à la structure et au fonctionnement de ces diplômes.

1. Finalités

Le D.E.L.F. et le D.A.L.F. sont des diplômes dont le rôle est de *certifier des compétences (savoirs et savoir-faire) en français*. Ceci signifie très strictement :

- que ce ne sont pas des concours : il ne s'agit en aucune façon d'épreuves d'"olympiades du français" dont sortirait vainqueur le meilleur apprenant de français du monde ; ils ne comportent d'ailleurs pas de mentions classant les réussites en plusieurs catégories hiérarchisées ;

- qu'ils restent indépendants de toute utilisation qui pourra en être faite : ce ne sont pas des sortes de concours de recrutement qui donneraient accès à telle ou telle formation, à tel ou tel emploi, etc...

En ce qui concerne les compétences évaluées par chacun des diplômes, et chacune des unités qui les composent, c'est dans une triple prise de position que s'inscrit leur détermination :

- elles sont définies en accord avec le point de vue, largement diffusé par les travaux du groupe de projet "Langues vivantes" du Conseil de l'Europe, selon lequel le déroulement global d'un apprentissage de langue doit être envisagé non comme un "gradus ad Parnassum", modèle dans lequel *tous* les apprentissages tendent vers le même but, la béatitude de la connaissance parfaite de la langue, et dans lequel les états antérieurs à cet état final sont nécessairement des états d'imperfection définis par des incompétences plutôt que des compétences, mais comme un ensemble de

parcours diversifiés orientés vers des buts différents et jalonnés d'étapes constituant chacune une nouvelle extension qualitative et/ou quantitative de compétence ;

- leur définition prend également en compte le fait que la langue française est apprise, en France et dans le monde, non plus exclusivement pour l'accès qu'elle offre à la culture littéraire et artistique française mais également pour l'ouverture qu'elle rend possible à la société française actuelle dans son ensemble et à ses apports scientifiques et technologiques en particulier ;

- elles sont envisagées (définition et appréciation), enfin, en termes de compétences en *langue non maternelle* : l'utilisation que des locuteurs étrangers, culturellement hétérogènes, font du français ne saurait être purement et simplement assimilée à l'utilisation qu'en font tels ou tels francophones.

2. Structure

Le D.E.L.F. et le D.A.L.F. sont des diplômes à *unités capitalisables* : six unités pour le D.E.L.F. et quatre unités pour le D.A.L.F.. Ils constituent par conséquent un système d'évaluation doublement structuré :

- structuration en deux diplômes, dont l'un (le D.E.L.F.) est une condition d'accès, avec dispense possible, à l'autre ;

- structuration en unités pour lesquelles, dans chacun des diplômes, il n'est imposé aucun ordre particulier de présentation, excepté pour l'une des unités du D.E.L.F. (Unité A6, cf. annexe 2).

La première structuration introduit dans l'évaluation une différenciation entre deux niveaux de compétence, l'un fondamental (c'est le sens du terme "élémentaire" que comporte sa dénomination), l'autre de perfectionnement ("approfondi"). Ces deux niveaux se situent donc non tant dans un rapport quantitatif d'accroissement du nombre des compétences acquises, que dans un rapport qualitatif d'extension du champ d'application des compétences acquises. En termes de performances langagières, au premier niveau, pour dire vite, on sait parler, comprendre, lire et écrire dans un certain nombre de situations (participation orale et écrite, productive et réceptive, à certains types de discours) ; au second niveau, on sait parler, comprendre, lire et écrire dans un éventail plus large de situations (types de discours plus diversifiés).

La seconde structuration, en unités, introduit dans l'évaluation une différenciation entre groupes de compétences. Entre une définition imprécise d'une compétence générale, globale, et une énumération exhaustive de compétences minimales, ces regroupements représentent chacun un point d'équilibre entre l'exigence de précision dans la définition des objectifs d'évaluation et les contraintes qu'impose la détermination d'unités d'évaluation "licites" (définissant chacune une compétence non arbitraire) et numériquement satisfaisantes (trop d'unités atomiserait le diplôme et le rendrait impraticable).

Chaque groupe de compétences constitue en définitive un ensemble pertinent et autonome, et, conjointement, les groupes de chacun des diplômes définissent ensemble la compétence sanctionnée par ce diplôme.

Cette double articulation de l'évaluation présente de multiples avantages, parmi lesquels :

- celui de rendre réalisable une évaluation conforme à une représentation de l'apprentissage dans laquelle chaque étape marque un acquis de compétence (et non un degré d'incompétence) ;

- celui, également, de permettre une évaluation cohérente dans le temps et dans l'espace même dans les cas d'apprentissages interrompus puis repris (cas fréquents chez les adultes) et/ou dispersés dans l'espace (cas des étudiants étrangers qui débutent un apprentissage dans leur pays puis le poursuivent en France, éventuellement dans plus d'un seul endroit).

3. Fonctionnement

La prise en compte des diversités auxquelles il a déjà été fait allusion - diversité des publics et des raisons pour lesquelles ils s'engagent dans un apprentissage du français, diversité des situations pédagogiques (programmes, conditions, etc...) dans lesquelles ils apprennent - aboutit, au plan du fonctionnement du D.E.L.F. et du D.A.L.F., à un certain nombre de choix concernant principalement leurs conditions d'accès et les garanties qu'ils offrent en tant qu'attestations de compétences.

L'accès au D.E.L.F., et au D.A.L.F. avec cette exigence déjà mentionnée d'avoir atteint un niveau comparable à celui du D.E.L.F. ("filtrage" d'entrée nécessaire pour éviter les pertes de temps et d'énergie), est ouvert à tous, sans prérequis particulier de niveau de scolarisation ni de préparation spécifique : quel que soit le programme d'étude suivi, son orientation, sa durée ou son déroulement, l'inscription aux épreuves, si elle est souhaitée, est possible.

Remarque 1 : une telle ouverture permet la prise en compte de la diversité globale des enseignements/apprentissages offerts dans le monde en même temps que de la pauvreté de l'offre dans telle ou telle situation spécifique : l'absence de conditions d'accès permet d'éviter que soient pénalisés les candidats qui ne peuvent profiter que d'un nombre réduit (voire une seule) d'offres pédagogiques, en même temps qu'elle permet d'éviter l'uniformisation absolue des offres dans les situations de pluralité.

Remarque 2 : l'évaluation offerte par le D.E.L.F. et le D.A.L.F. ne concerne que les compétences définies par chacune de leurs unités ; pour toute autre compétence (la compétence de traduction par exemple), ils ne peuvent servir d'instruments de mesure ; tous les apprenants de français ne sont donc pas des candidats potentiels à ces diplômes.

Remarque 3 : tous les apprenants, il faut le rappeler, ne souhaitent pas disposer d'un

diplôme attestant leurs compétences en français, quelles qu'elles soient : ouvrir l'accès à ces diplômes à tous ne veut pas dire les imposer à tous.

Le libre accès à ces diplômes est assuré, enfin, par les dispositions réglementaires définissant leur organisation : les sessions sont organisées où et quand cela s'avère nécessaire (dans les limites matérielles habituelles) par les autorités compétentes, c'est-à-dire les recteurs d'académie sur le territoire français et une commission nationale (cf. arrêté de création, article 6) pour l'étranger.

En ce qui concerne la *garantie* des compétences que ces diplômes attestent, elle est assurée par une double procédure de régulation :

- régulation a priori au niveau de la constitution des jurys : les jurys comportent au minimum *trois* membres, titulaires de l'éducation nationale française, sauf dérogation, ayant une compétence reconnue en français langue étrangère ; leurs présidents sont obligatoirement titulaires de l'éducation nationale française et, pour le D.A.L.F., membres de l'enseignement supérieur ; ils sont désignés par les recteurs d'académie, pour la France, ou par une commission nationale pour l'étranger ;

- une régulation a posteriori au niveau des épreuves d'examen : un conseil d'orientation pédagogique (cf. article 11 de l'arrêté de création), distinct de la commission nationale et des rectorats, est chargé de l'harmonisation des contenus et des modes de correction des épreuves (proposition d'épreuves-types, de barèmes de correction ; comparaison des épreuves proposées et des résultats prononcés ; information en retour des rectorats et du conseil national ; etc..).

C'est cette double régulation qui garantit, non pas l'absolue superposabilité des résultats prononcés dans tous les centres où des sessions seront organisées et d'une année sur l'autre, exigence irréaliste et inutile pour ce type de diplôme, mais que tous les diplômés auront bien une compétence en français supérieure à un seuil en-deçà duquel ils seraient incapables d'avoir un comportement langagier satisfaisant pour la communauté francophone.

EVALUATION : OBJECTIFS ET NATURE DES EPREUVES

L'évaluation sur laquelle repose la certification D.E.L.F./D.A.L.F. s'opère sur la base de dix groupes d'épreuves (un par unité) correspondant chacun à un objectif déterminé.

Les épreuves du D.E.L.F. ont pour objectif la vérification des compétences orales et écrites, en compréhension et en expression, ainsi que de la maîtrise des connaissances culturelles indissociables de ces compétences, indispensables pour assurer son existence sociale dans un milieu francophone. Elles se subdivisent en :

épreuves A1 (expression générale) : vérification de la capacité de se situer, notamment en situation d'échange, dans le temps, dans l'espace, socialement et professionnellement ;

épreuves A2 (expression des idées et sentiments) : vérification de la capacité d'échanger des informations, des opinions, d'exprimer des attitudes, des sentiments, des jugements et des appréciations ;

épreuves A3 (lecture et expression écrite) : vérification de la capacité de lire (saisir les caractéristiques d'ensemble d'un texte, comprendre une documentation, s'orienter dans un journal, etc...) et d'écrire (participation à des transactions écrites courantes) en français ;

épreuves A4 (pratique du fonctionnement de la langue) : vérification de la capacité de faire fonctionner, avec un degré de correction formelle satisfaisant, le système linguistique du français ;

épreuves A5 (culture et civilisation) : vérification de la maîtrise des dimensions culturelles caractéristiques d'un domaine donné (six domaines au choix) ;

épreuves A6 (expression spécialisée) : vérification de la capacité de s'exprimer et de comprendre oralement et par écrit dans un domaine plus spécialisé du savoir (quatre domaines au choix).

Quant aux épreuves du D.A.L.F., elles visent des compétences orales et écrites, en compréhension et en expression, à la fois plus approfondies et plus spécialisées, cet approfondissement et cette spécialisation correspondant à une prise en compte plus étroite des usages que les candidats auront souhaité faire de leurs acquisitions dans leur vie culturelle, scientifique ou professionnelle ;

les épreuves B1 (compréhension et expression écrites) et B2 (compréhension et expression orales) vérifient la capacité de maîtriser des textes significativement plus longs et plus complexes et de s'exprimer à un niveau comparable ;

les épreuves B3 (compréhension et expression écrites en langue spécialisée) et B4 (compréhension et expression orales en langue spécialisée) vérifient la capacité de satisfaire tous les besoins langagiers propres à un domaine de spécialisation.

Les compétences évaluées le sont au vu des performances réalisées sur des tâches à dominante communicative, linguistique ou culturelle dont les contenus ne sont définis, au départ, que dans leurs grandes orientations : vie quotidienne, macrothèmes, macrodomaines. Une telle disposition, outre qu'elle rend compte de la non bi-univocité des relations tâches communicatives/domaines d'application et tâches communicatives/réalisations linguistiques, autorise l'adaptation des contenus des épreuves aux pays et aux régions où elles sont proposées, à leurs grandes options culturelles, aux supports d'enseignement/apprentissage qui y sont les plus répandus, etc, tout autant (unité A5 du D.E.L.F. et unités B3 et B4 du D.A.L.F., en particulier) qu'aux orientations particulières prises par les trajectoires d'apprentissage de telle ou telle catégorie d'apprenants. Le rapport, établi par L. Porcher, de la commission ministérielle chargée de l'élaboration des maquettes du D.E.L.F. et du D.A.L.F. indique, d'ailleurs, que : "les contenus (des épreuves) devront être adaptés

et abordés de manière spécifique en fonction des caractéristiques des publics avec lesquels on travaille (touristes-voyageurs, migrants, spécialistes de français, étudiants non spécialistes), de leurs objectifs et de leurs besoins".

D'autre part, et ce n'est pas là un des moindres intérêts de la manière dont ont été définies les épreuves, l'effet rétroactif prévisible des diplômes sur les programmes d'enseignement/apprentissage se trouve limité au souhaitable, c'est-à-dire aux objectifs d'acquisition. En effet, aucune incitation particulière ne peut être déduite de ces épreuves quant aux contenus, comme il a été vu, ni à la méthodologie d'enseignement/apprentissage : quelle que soit la manière dont l'acquisition a été faite, pourvu qu'il se soit bien agi d'acquisition de compétence, l'égalité de chances devant les épreuves est respectée, de même que se trouve assurée la nécessaire distanciation entre évaluation et programmes d'apprentissage (même le découpage opéré par les unités des diplômes n'implique pas un découpage identique des programmes).

Quant à la forme même des épreuves, elle est "traditionnelle" : il s'agit non de tests mais d'exposés oraux ou écrits, d'entretiens avec le jury, d'analyses de documents, de résumés.

Au regard des inconvénients bien connus de ces types d'épreuves (mais la marge de tolérance dont on dispose pour une telle certification, signalée en première partie, diminue la portée de ces inconvénients), il faut souligner les avantages suivants :

- les moyens à mettre en œuvre pour leur préparation sont de très loin inférieurs à ceux qu'exigeraient des tests standardisés : pour des diplômes dont les sessions doivent pouvoir être organisées dans de nombreux lieux différents, à des moments différents, qui doivent attester de compétences et non seulement de savoirs, qui doivent pouvoir prendre en compte toutes les diversités mentionnées, l'élaboration de la multiplicité des tests nécessaires requerrait des moyens considérables et disproportionnés au regard des gains en objectivité obtenus ;
- la formation des évaluateurs qu'elles exigent est réduite du fait même qu'elles font partie de l'expérience de la plupart des enseignants ;
- faisant également partie de l'expérience de la plupart des apprenants, elles n'exigent pas un entraînement spécifique à leur forme (dans de nombreux endroits du monde les Q.C.M. ne sont pas une pratique courante) ;
- leur perte en objectivité par rapport aux tests est largement compensée par leur gain en transparence et en informativité ;
- le caractère "naturel" des tâches qu'elles proposent permet d'éviter des effets rétroactifs néfastes sur l'enseignement/apprentissage : apprendre à faire un exposé, à s'entretenir avec des interlocuteurs peut faire partie intégrante de l'acquisition d'une compétence langagière : on ne peut en dire autant de l'apprentissage de la

capacité à combler les lacunes d'une transcription, ou à choisir une réponse parmi plusieurs réponses proposées.

Au total, ces épreuves, assorties de grilles de correction adaptées aux objectifs d'évaluation (les propositions de J.Cl. Mothe dans le livret d'accompagnement des tests de la méthode ORANGE, ou celle de B. Carrol dans "Testing communicative competence" peuvent aisément servir de bases d'élaboration de telles grilles), doivent permettre d'apprécier, sans trop de distortions, les compétences en français langue étrangère de tout candidat.

CONCLUSIONS

En conclusion de cette description des tenants et des aboutissants de ces nouveaux diplômes de français langue étrangère, deux rappels s'imposent.

Le D.E.L.F. et le D.A.L.F. sont des diplômes chargés d'attester un certain nombre de compétences langagières indépendamment de toute utilisation qui pourra en être faite par les diplômés eux-mêmes ou par d'autres. Ce ne sont ni des concours, ni des examens d'entrée. Que de telles utilisations puissent en être faites va de soi, mais en aucune façon, elles ne devront être prises en compte dans la détermination des épreuves ou des barèmes de correction. C'est aux utilisateurs éventuels de ces diplômes à prendre position par rapport aux instruments de mesure qu'ils représentent et à décider du rôle qu'ils leur feront jouer. C'est ainsi, par exemple, que, dans une circulaire d'orientation du ministère de l'éducation nationale française concernant la mise à niveau linguistique et scientifique des étudiants étrangers désirant s'inscrire dans une université française, le niveau D.A.L.F. a été retenu comme niveau de référence en-deçà duquel une mise à niveau s'impose. De la même manière, telle université étrangère pourrait décider d'exiger le niveau D.A.L.F. pour l'entrée dans un cursus spécialisé de français.

En second lieu, les épreuves du D.E.L.F. et du D.A.L.F. définissent bien des examens et non des programmes. Aucun programme de préparation spécial n'est exigé des candidats. Que, dans l'avenir, certains programmes de français langue étrangère s'orientent, du point de vue de leurs objectifs, dans la direction indiquée par les spécifications D.E.L.F./D.A.L.F. va de soi : une partie du public des institutions de formation, celui qui souhaitera obtenir ces diplômes, ne manquera pas d'en faire la demande. D'ores et déjà, le ministère des relations extérieures français recommande aux centres à l'étranger qui dépendent de lui d'orienter leurs programmes dans cette direction, et certains centres qui reçoivent en France des étudiants étrangers en formation (le C.A.V.I.L.A.M., à Vichy et le C.R.A.P.E.L à Nancy, par exemple) ont déjà procédé à une telle ré-orientation. De fait, tout centre ou institution qui souhaitera proposer des programmes plus aptes à préparer à ces diplômes, ou qui voudra simplement s'inspirer de leurs spécifications, pourra le faire sans comptes à rendre à personne si ce n'est à leurs usagers.

ANNEXE 1

Diplômes réservés aux étrangers

485-4 b

Arrêté du 25 octobre 1961

(Enseignements supérieurs - Bureau C1)

Vu D. 217-1857, art. 15.

Création dans les universités d'un certificat pratique de langue française (premier degré), d'un diplôme d'études françaises (deuxième degré) et d'un diplôme supérieur d'études françaises réservés aux étudiants étrangers.

Article premier. — Il est créé un certificat pratique de langue française (premier degré), un diplôme d'études françaises (deuxième degré) et un diplôme supérieur d'études françaises, réservés aux étudiants étrangers et délivrés par les universités habilitées par arrêté du ministre de l'Éducation nationale après avis du Conseil de l'enseignement supérieur.

Art. 2. — Un centre d'examen est créé au siège de l'université. Des centres locaux peuvent être établis à l'étranger par délibération du conseil de l'université. Cette délibération est soumise à l'approbation du ministre de l'Éducation nationale (Direction de l'enseignement supérieur).

Art. 3 (modifié par l'arrêté du 28 février 1967). — L'organisation des examens est confiée à une commission dont les membres sont désignés par le recteur.

Cette commission établit les programmes et exerce les fonctions qui lui sont confiées en application des articles 3, 7, 9, 10 et 11.

Art. 4 (idem). — Les jurys des épreuves écrites et orales sont désignés par le recteur. Ils sont présidés par un professeur ou maître de conférences des facultés des lettres et sciences humaines.

Le jury du diplôme d'études françaises (deuxième degré) comprend obligatoirement, lorsque la troisième épreuve écrite porte sur l'option « institutions politiques », un membre du personnel des facultés de droit et des sciences économiques.

Dans les centres de l'étranger, les membres des jurys des épreuves orales sont choisis suivant les possibilités locales mais le jury doit obligatoirement comprendre, à défaut d'un professeur de l'enseignement supérieur français, un professeur titulaire de l'enseignement du second degré français.

Art. 5 (modifié par les arrêtés des 25 octobre 1961 et 8 avril 1964). — Seuls sont admis à s'inscrire les candidats de nationalité étrangère. Les ressortissants des États figurant sur la liste prévue à l'article 11 du décret n° 61-240 du 5 mai 1961 susvisé ne peuvent toutefois postuler que le certificat pratique de langue française (premier degré) et le diplôme d'études françaises (second degré).

Les candidats au diplôme d'études françaises (deuxième degré) doivent avoir subi avec succès les épreuves du certificat pratique de langue française (premier degré). Cependant, une dispense de ce certificat peut être accordée par le recteur.

Les candidats au diplôme supérieur d'études françaises (troisième degré) doivent avoir subi avec succès les épreuves du diplôme d'études françaises (deuxième degré).

Cependant, une dispense de ce diplôme peut être accordée par le recteur.

Ils doivent justifier, en outre, du baccalauréat français ou d'un titre étranger admis en équivalence du baccalauréat français en vue de la licence ès lettres. À titre exceptionnel, le recteur peut, après avis de la commission

prévue à l'article 3, autoriser un candidat ne justifiant ni du baccalauréat ni d'un titre admis en équivalence, à postuler le diplôme supérieur d'études françaises.

Art. 6 (modifié par l'arrêté du 28 février 1967). — Les droits d'examen sont fixés comme suit dans les centres français :

Certificat pratique de langue française (premier degré)	20 F
Diplôme d'études françaises (deuxième degré)	25 F
Diplôme supérieur d'études françaises (troisième degré)	30 F

Le stage pédagogique exigé pour l'épreuve facultative du diplôme supérieur d'études françaises fera l'objet d'un droit de 15 F.

Dans les centres de l'étranger, les droits d'examen sont fixés par délibération du conseil de l'université, sur proposition du recteur, en tenant compte des conditions locales.

Art. 7 (idem). — Il y a trois sessions d'examen par an pour le certificat pratique de langue française (premier degré) et le diplôme d'études françaises (deuxième degré), et deux sessions par an pour le diplôme supérieur d'études françaises (troisième degré).

Les dates des sessions sont fixées par le recteur sur proposition de la commission visée à l'article 3.

Art. 8. — Les examens pour l'obtention des trois diplômes comportent des épreuves écrites et des épreuves orales.

Art. 9 (modifié par l'arrêté du 28 février 1967).

CERTIFICAT PRATIQUE DE LANGUE FRANÇAISE

(Premier degré)

L'examen peut comporter deux options : une option générale et une option commerciale. La commission visée à l'article 3 détermine la ou les options qui sont organisées :

I. Option générale

EPREUVES ÉCRITES

I. Première épreuve

(Durée : trois heures)

a) Dictée suivie de questions de grammaire et de vocabulaire. Cet exercice est noté de 0 à 20.

b) Exercice de narration. Cet exercice est noté de 0 à 8.

II. Deuxième épreuve

(Durée : trois heures)

Questions simples sur l'histoire de la civilisation française (arts, littérature, histoire) et sur la géographie de la France. Huit questions sont proposées aux candidats qui doivent en traiter quatre.

Cette épreuve est notée de 0 à 12 (chaque question étant notée de 0 à 3).

Pour être déclarés admissibles aux épreuves orales, les candidats doivent obtenir au moins la moitié du maximum des points à l'ensemble des épreuves écrites. Toutefois, la note 0 à une épreuve est éliminatoire.

Epreuve orale

Lecture

Après une préparation d'un quart d'heure, le candidat lira le texte et répondra, à propos de ce texte, à des questions simples destinées à vérifier ses connaissances linguistiques et à apprécier son intelligence du texte. Cet exercice sera suivi d'un court entretien qui permettra à l'examineur d'apprécier les connaissances générales du candidat (culture et civilisation françaises).

L'examineur tiendra compte, dans sa notation, de la prononciation du candidat.

Cette épreuve est notée de 0 à 20.

Pour être déclaré admis, les candidats doivent obtenir au moins la moitié du maximum des points à l'ensemble des épreuves écrites et orales. Toutefois, une note égale ou inférieure à 5 sur 20 à l'épreuve orale entraîne l'élimination du candidat.

II. Option commerciale

Epreuves écrites

I. Première épreuve

(Durée : trois heures)

a) Dictée d'un texte de caractère commercial suivie de questions de grammaire et de vocabulaire. Cet exercice est noté de 0 à 20.

b) Lettre commerciale. Cet exercice est noté de 0 à 8.

II. Deuxième épreuve

(Durée : trois heures)

Questions simples sur la géographie économique, la démographie et l'histoire de la France.

Huit questions sont proposées aux candidats, qui doivent en traiter quatre.

Cette épreuve est notée de 0 à 12 (chaque question étant notée de 0 à 3).

Pour être déclarés admissibles aux épreuves orales, les candidats doivent obtenir au moins la moitié du maximum des points à l'ensemble des épreuves écrites. Toutefois, la note 0 à une épreuve est éliminatoire.

Epreuve orale

Lecture d'un texte commercial

Après une préparation d'un quart d'heure, le candidat lira le texte et répondra, à propos de ce texte, à des questions simples destinées à vérifier ses connaissances linguistiques et à apprécier son intelligence du texte. Cet exercice sera suivi d'un court entretien qui permettra à l'examineur d'apprécier les connaissances générales du candidat (culture et civilisation françaises).

L'examineur tiendra compte, dans sa notation, de la prononciation du candidat.

Cette épreuve est notée de 0 à 20.

Pour être déclarés admis, les candidats doivent obtenir au moins la moitié du maximum des points à l'ensemble des épreuves écrites et orale. Toutefois, une note égale ou inférieure à 5 sur 20 à l'épreuve orale entraîne l'élimination du candidat.

Art. 10 (modifié par les arrêtés des 8 avril 1964 et 28 février 1967).

DIPLOME D'ETUDES FRANÇAISES

(Deuxième degré)

EPREUVES ECRITES

I. Première épreuve

(Durée : deux heures)

Compte rendu après audition d'un texte de caractère général. Ce texte sera lu deux fois.

Le compte rendu doit mettre en lumière la structure logique du texte. Il doit être suivi d'un commentaire.

Cette épreuve est notée de 0 à 20 (le compte rendu étant noté de 0 à 10 et le commentaire de 0 à 10).

II. Deuxième épreuve

(Durée : deux heures)

Traduction (de français en langue étrangère).

Cette épreuve est notée de 0 à 10.

L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé.

La liste des langues étrangères admises pour cette épreuve est établie par la commission visée à l'article 3.

III. Troisième épreuve

(Durée : trois heures)

Cette épreuve comporte sept options : économie et démographie, géographie, histoire, histoire de l'art, histoire des idées, institutions politiques, littérature. La commission visée à l'article 3 détermine celles de ces options qui sont offertes au choix du candidat.

Le candidat devra indiquer l'option choisie au moment de son inscription à l'examen.

L'épreuve consiste en une interrogation écrite. Six questions portant sur le programme de l'option sont proposées au candidat qui doit en traiter quatre.

Cette épreuve est notée de 0 à 20 (chaque question étant notée de 0 à 5).

Pour être déclarés admissibles aux épreuves orales, les candidats doivent obtenir au moins la moitié du maximum des points à l'ensemble des épreuves écrites.

EPREUVES ORALES

I. Lecture d'un texte

Après une préparation d'un quart d'heure, le candidat doit donner un court résumé de ce texte et répondre à des questions sur le vocabulaire et la grammaire. En aucun cas, il ne sera tenu de faire une explication de texte. Cette épreuve est notée de 0 à 10.

II. Interrogation

Interrogation portant sur la civilisation française contemporaine. Cette épreuve est notée de 0 à 20.

Pour être déclarés admis, les candidats doivent obtenir au moins la moitié du maximum des points aux épreuves orales.

La note 0 à une épreuve écrite ou orale entraîne l'élimination du candidat.

Art. 11 (modifié par l'arrêté du 28 février 1967).

DIPLOME SUPERIEUR D'ETUDES FRANÇAISES

(Troisième degré)

ÉPREUVES ÉCRITES

I. Première épreuve

(Durée : quatre heures)

Version (durée : deux heures) et thème (durée : deux heures).

Cette épreuve est notée de 0 à 20 (la version étant notée de 0 à 10 et le thème de 0 à 10). L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé.

La liste des langues étrangères admises pour la traduction est établie par la commission visée à l'article 3.

II. Deuxième épreuve

(Durée : deux heures)

Résumé en français d'un texte porté à la connaissance du candidat oralement ou par écrit.

Cette épreuve est notée de 0 à 10.

III. Troisième épreuve

(Durée : quatre heures)

Commentaire composé d'un texte ou composition sur les œuvres figurant au programme de français de la première année du premier cycle de la section de lettres modernes de la faculté des lettres et sciences humaines.

La nature de l'épreuve (commentaire composé ou composition) est déterminée par le jury.

Cette épreuve est notée de 0 à 20.

Pour être déclarés admissibles aux épreuves orales, les candidats doivent obtenir au moins la moitié du maximum des points à l'ensemble des épreuves écrites.

ÉPREUVES ORALES OBLIGATOIRES

I. Interrogation de grammaire destinée à vérifier la maîtrise de la langue française. Cette épreuve est notée de 0 à 10.

II. Lecture et explication d'un texte. Cette épreuve est notée de 0 à 10.

III. Interrogation portant selon la décision de la commission visée à l'article 3 soit sur l'histoire littéraire française de 1715 à nos jours, soit sur l'histoire littéraire générale. Cette épreuve est notée de 0 à 10.

EPREUVE ORALE FACULTATIVE

Conduite d'une classe de français (grammaire et vocabulaire) et interrogation sur des problèmes de pédagogie pratique.

Cette épreuve sera précédée d'un stage pédagogique obligatoire d'une durée de quinze jours au moins. Elle est notée de 0 à 20. La note 0 à une épreuve écrite ou orale entraîne l'élimination du candidat.

Pour être déclarés admis, les candidats doivent obtenir au moins la moitié du maximum des points aux épreuves orales obligatoires.

Le diplôme des candidats ayant obtenu au moins la moitié du maximum des points à l'épreuve orale facultative porte la mention « pédagogie pratique ».

Art. 12. — Le certificat pratique de langue française (premier degré), le diplôme d'études françaises (deuxième degré) et le diplôme supérieur d'études françaises (troisième degré) sont signés par le président du jury.

Les mentions suivantes sont attribuées aux candidats :

- Passable » lorsque la note moyenne obtenue à l'ensemble des épreuves écrites et orales est au moins égale à 10 et inférieure à 12 sur 20 ;
- Assez bien » lorsque la note moyenne obtenue à l'ensemble des épreuves écrites et orales est au moins égale à 12 et inférieure à 14 sur 20 ;
- Bien » lorsque la note moyenne obtenue à l'ensemble des épreuves écrites et orales est au moins égale à 14 et inférieure à 16 sur 20 ;
- Très bien » lorsque la note moyenne obtenue à l'ensemble des épreuves écrites et orales est au moins égale à 16 sur 20.

Les diplômes sont délivrés sous le sceau et au nom de l'université par le recteur d'académie, président du conseil de l'université.

(R. M. F. n° 40 du 20 novembre 1961.)

Circulaire du 15 novembre 1963

(Enseignement supérieur : bureau C1)

Texte adressé aux recteurs.

Certificat pratique de langue française (premier degré), diplôme d'études françaises (deuxième degré) et diplôme supérieur d'études françaises réservés aux étudiants étrangers.

J'ai l'honneur d'appeler votre attention sur l'arrêté du 25 octobre 1963 (publié au *Journal officiel* du 8 novembre 1963) modifiant l'arrêté du 25 octobre 1961 portant création dans les universités d'un certificat pratique de langue française (premier degré), d'un diplôme d'études françaises (second degré) et d'un diplôme supérieur d'études françaises, réservés aux étudiants étrangers.

Conformément aux nouvelles dispositions, ne pourront pas être admis à préparer ces diplômes les étrangers qui bénéficient du décret n° 61-440 du 5 mai 1961, c'est-à-dire les ressortissants des Etats suivants :

Algérie, Cambodge, Cameroun, République centrafricaine, Congo, (Brazzaville), Côte-d'Ivoire, Dahomey, Gabon, Guinée, Haute-Volta, Laos, Madagascar, Mali, Maroc, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad, Togo, Tunisie, Vietnam.

En effet, le diplôme supérieur d'études françaises ouvrant droit à l'équivalence du certificat d'études littéraires générales en vue de la licence ès lettres, il est apparu anormal d'autoriser à postuler ce diplôme des candidats qui, ayant accompli dans leur pays d'origine des études secondaires de régime français, se trouvent dans les conditions identiques à celles des candidats de nationalité française pour préparer le certificat d'études littéraires générales.

(B. O. E. N. n° 43 du 28 novembre 1963.)

ANNEXE 2

1828

rité publique, hygiène et sécurité et conditions de travail ».

1000

Art. 2. — Le directeur des Enseignements supérieurs est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Pour le ministre de l'Éducation nationale et par délégation :

Le directeur des Enseignements supérieurs,

D. BLOMDEL

(J.O. du 22 mai 1985)

Réglementation des diplômes d'études spécialisées de l'option Spécialités chirurgicales

R.L.R. : 432-4*

Rectificatif à l'arrêté du 17 octobre 1984 (R.O. n° 42 du 22 novembre 1984)

ANNEXE VI

— Diplôme d'études spécialisées de gynécologie obstétrique

— Page 4175 :

I. Enseignements :

— C : 23 et 24^e lignes

Supprimer le paragraphe C)

— Le paragraphe D) devient C)

— Page 4176 :

II. Formation pratique

— B : 16^e ligne à 20^e ligne incluse

Remplacer le paragraphe B par les dispositions suivantes :

• B) 3 semestres dans des services agréés pour les diplômes d'études spécialisées de l'option spécialités

chirurgicales, à l'exclusion du diplôme d'études spécialisées de gynécologie obstétrique •

— C : 21^e ligne

Au lieu de :

• C) 2 semestres •

• C) 3 semestres •

Lire :

(Note du 18 juin 1985)

Création du diplôme élémentaire de langue française et du diplôme approfondi de langue française.

R.L.R. : 435-4b

Arrêté du 22 mai 1985

(Éducation nationale : bureau DCRI/9-3)

Vu L. n° 75-620 du 11-7-1975 (art. 8 et 11) ; D. n° 71-376 du 13-5-1971 mod. et not. titre III mod. par D. n° 81-1221 du 31-12-1981 ; avis du Conseil de l'enseignement général et technique ; avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Article premier. — Il est créé un diplôme élémentaire de langue française et un diplôme approfondi de langue française, réservés aux étrangers.

Art. 2. — Les examens conduisant à la délivrance de ces deux diplômes sont composés d'unités de contrôle.

Les règlements et programmes des examens sont annexés au présent arrêté.

Art. 3. — Le diplôme élémentaire de langue française comporte six unités de contrôle, telles que définies en annexe du présent arrêté.

Les candidats peuvent sans condition préalable s'inscrire à l'une ou l'autre des cinq premières unités, dont l'ordre d'acquisition est indifférent.

Pour s'inscrire à la sixième unité de contrôle, les candidats doivent avoir été déclarés admis aux cinq premières.

Art. 4. — Le diplôme approfondi de langue française comporte quatre unités de contrôle.

Pour s'inscrire aux unités de contrôle du diplôme approfondi de langue française, les candidats doivent être titulaires du diplôme élémentaire de langue française.

Peuvent toutefois être dispensés du diplôme élémentaire de langue française les candidats qui ont satisfait à un examen de contrôle correspondant au niveau de l'unité

* Voir aussi l'article 420-0

ANNEXE

Règlement d'examen

Annexe I : Épreuve écrite de langue française — série A —

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps de préparation
A1 Expression générale			
<i>Epreuves orales</i>			
— exposé sur un sujet de vie quotidienne concernant le candidat, suivi d'un entretien avec le jury	0 h 15	2	0 h 30
— dialogue simulé sur un thème choisi par le jury	0 h 15	2	0 h 30
<i>Epreuves écrites</i>			
— rédaction d'un court récit (60 à 80 mots) à partir d'images obligeant à situer le récit dans le temps et dans l'espace.	0 h 30	1	
— rédaction d'une réponse à une invitation, à une proposition ou à une demande de rendez-vous, etc.	0 h 30	1	
A2 Expression des idées et sentiments			
<i>Epreuves orales</i>			
— présentation et défense d'un point de vue à partir d'un sujet simple et précis face à un interlocuteur	0 h 15	2	0 h 30
— présentation d'informations, d'un point de vue et apport de précisions à la demande du jury à partir de documents fournis au candidat.	0 h 15	2	0 h 30
<i>Epreuves écrites</i>			
— identification des intentions et des points de vue exprimés dans un document	0 h 30	1	
— expression d'une attitude définie à partir d'un corpus de phrases fourni au candidat	0 h 30	1	
A3 Lecture et expression écrite			
<i>Epreuve orale</i>			
— analyse du contenu d'un document simple et lecture à haute voix.	0 h 15	1	0 h 30
<i>Epreuves écrites</i>			
expression écrite :			
— analyse du contenu d'un texte.	0 h 45	1	
— demande d'informations sur un sujet simple de la vie courante.	0 h 45	2	
A4 Pratique du fonctionnement de la langue			
<i>Epreuve orale</i>			
— phonétique, rythme, intonation, structures de la langue.	0 h 15	1	0 h 30
<i>Epreuve écrite</i>			
— pratique de la langue écrite (compréhension et expression).	1 h 30	1	
A5 Culture et civilisation			
<i>Epreuves orales</i>			
— entretien sur le thème choisi par le candidat. (6 thèmes possibles, portant sur la France ou le monde francophone).	0 h 15	1	0 h 30

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps de préparation
1. travailler 2. se déplacer 3. étudier 4. les institutions 5. les pratiques culturelles 6. la civilisation et la culture contemporaines. — exposé sur thème dans une perspective comparatiste, suivi d'un entretien avec le jury (thème au choix du candidat parmi les six thèmes énoncés ci-dessus)	0 h 15	1	0 h 30
Epreuve écrite. — résumé de 150 à 200 mots à partir de documents remis au candidat et correspondant au thème choisi par lui entre les six thèmes possibles.	1 h 30	2	
A6 Expression spécialisée			
Epreuves orales — résumé oral d'un texte authentique d'une page choisie en fonction d'un domaine de spécialisation défini par le candidat (quatre domaines : sciences humaines et sociales ; sciences économiques et juridiques ; mathématiques et sciences de la matière ; sciences de la vie) — entretien sur ce texte avec le jury. (Temps de préparation pour les deux épreuves : 1 h 00)	0 h 15 0 h 20	1 1	1 h 00

II Diplôme approfondi de langue française — série B

Nature des épreuves	Durée	Coefficient	Temps de préparation
B1 Compréhension et expression écrites			
Epreuves écrites — résumé (synthèse en 150 mots d'un texte de 500 mots) — expression (réponses brèves à cinq questions écrites)	1 h 30 0 h 45	2 1	
B2 Compréhension et expression orales			
Epreuve orale — entretien avec le jury après 2 écoutes d'un même enregistrement sonore de 3 minutes.	0 h 30	1	
B3 Compréhension et expression écrites en langue spécialisée			
Epreuves écrites. — résumé (synthèse en 150 mots d'un texte de 500 mots correspondant à la spécialité choisie par le candidat) — expression (réponses brèves à cinq questions correspondant à la spécialité choisie par le candidat).	1 h 30 0 h 45	2 1	
B4 Compréhension et expression orales en langue spécialisée			
Epreuve orale — exposé sur un sujet correspondant à la spécialité choisie par le candidat, suivi d'un entretien avec le jury	1 h 00	1	1 h 00

finale de ce diplôme (unité de contrôle n° A 6).

L'ordre d'acquisition des quatre unités de contrôle est indifférent.

Art. 5 — L'organisation des examens sur le territoire français est confiée au recteur, chancelier des universités, qui arrête la date d'ouverture et de clôture des inscriptions, détermine les modalités de déroulement des épreuves et désigne le président et les membres des jurys.

En cas de nécessité, un centre interacadémique peut être créé après accord entre les recteurs d'académies voisines pour regrouper les candidats de plusieurs académies concernées.

Art. 6 — L'organisation des examens à l'étranger est confiée à une commission nationale de cinq membres. Cette commission arrête la date d'ouverture et de clôture des inscriptions, détermine les modalités de déroulement des épreuves et désigne le président et les membres des jurys.

Cette commission est composée comme suit :

- le directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, président,
- le directeur de la Coopération et des relations internationales du ministère de l'Éducation nationale ou son représentant,
- le directeur général des Relations culturelles, scientifiques et techniques du ministère des Relations extérieures ou son représentant,
- un enseignant chercheur désigné par arrêté du ministre de l'Éducation nationale,
- un inspecteur général de l'Éducation nationale désigné par arrêté du ministre de l'Éducation nationale.

Art. 7 — Pour les épreuves d'examen du diplôme élémentaire de langue française, le jury comprend au minimum trois membres.

La présidence du jury est confiée obligatoirement à un enseignant français appartenant à l'un des corps du ministère de l'Éducation nationale.

Les deux autres membres du jury appartiennent à l'un des corps du ministère de l'Éducation nationale, sauf dérogation accordée par le recteur, pour les centres en France, et par la commission nationale, pour les centres à l'étranger.

Art. 8 — Pour les épreuves d'examen du diplôme approfondi de langue française, le jury comprend au minimum trois membres.

La présidence du jury est confiée obligatoirement à un enseignant français appartenant à l'un des corps des enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur.

En cas d'impossibilité, et seulement pour les centres ouverts à l'étranger, la présidence du jury pourra être

assurée par un professeur agrégé ou certifié de lettres ou de langues ou par un inspecteur départemental de l'Éducation nationale ayant une compétence reconnue dans le domaine du français langue étrangère.

Les deux autres membres du jury appartiennent à l'un des corps du ministère de l'Éducation nationale, sauf dérogation accordée par le recteur, pour les centres en France, et par la commission nationale, pour les centres à l'étranger.

Art. 9 — Les candidats qui ont obtenu une moyenne égale ou supérieure à 10 sur 20 à une unité de contrôle sont déclarés admis à cette unité.

Art. 10 — Le diplôme élémentaire de langue française et le diplôme approfondi de langue française sont délivrés, sur proposition du président du jury du centre d'examen ou le candidat a acquis la dernière unité exigible pour l'obtention du diplôme, par les recteurs d'académie, pour les centres en France, et par le président de la commission nationale, pour les centres à l'étranger.

Une attestation de réussite est délivrée par le président du jury pour chaque unité de contrôle, selon un modèle établi par le ministère de l'Éducation nationale.

Pour le diplôme approfondi de langue française, l'attestation de réussite précisera la spécialité choisie par le candidat.

Art. 11 — Un conseil d'orientation pédagogique assure l'harmonisation des objectifs pédagogiques et des épreuves d'examen.

Il comprend :

- le directeur de la Coopération et des relations internationales du ministère de l'Éducation nationale, président, ou son représentant,
- le directeur des Enseignements supérieurs ou son représentant,
- le directeur général des Relations culturelles, scientifiques et techniques du ministère des Relations extérieures ou son représentant,
- un enseignant chercheur désigné par arrêté du ministre de l'Éducation nationale,
- un inspecteur général de l'Éducation nationale désigné par arrêté du ministre de l'Éducation nationale,
- le directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres ou son représentant,
- quatre personnalités désignées par arrêté du ministre de l'Éducation nationale en fonction de leur expérience dans le domaine du français langue étrangère.

Art. 12 — Le directeur de la Coopération et des relations internationales est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Le ministre de l'Éducation nationale,
J.-P. CHEVENEMENT.

(J.O. du 14 juin 1985)

**VERS UNE PRISE EN COMPTE PEDAGOGIQUE
DE LA NON-ASSIDUITE**

Henri HOLEC

ABSTRACT

What can be done about learners whose attendance is irregular or inadequate? An analysis of the effects which a lack of assiduity has on teaching, the teacher, the learners themselves and the institution in question makes it possible to restate the problem in terms conducive to practical solutions rather than to a fatalistic acceptance of the status quo. These terms reflect a pedagogic practise where learning is seen as a variable, individual process and not simply as the direct and uniform result of being taught, and where the existence of a group of learners is not regarded as necessitating a lock-step approach. An essential ingredient in such a practise is a repertoire of activities which help and encourage learners to self-direct their learning programmes, to become better learners. Such activities can go a long way towards counteracting the negative effects resulting from a lack of assiduity and may sometimes even solve the problem by tackling it at source.

Cet article reprend, à quelques modifications près, le contenu d'une conférence présentée par l'auteur à la 2^e Biennale de l'Alliance Française qui s'est tenue à MONBASA (Kenya) du 8 au 13 juillet 1985.

Depuis fort longtemps, avant même qu'il n'ait été question, dans le discours de la didactique des langues, de centration sur l'apprenant, la non-assiduité, cet aspect du comportement des "élèves" dont tous les enseignants ont eu un jour ou l'autre à se préoccuper, avec patience, avec fureur, avec inquiétude ou avec ressentiment selon leur tempérament, n'a cessé d'alimenter la chronique quotidienne des pratiques pédagogiques sans jamais, pour autant, dépasser le statut de péripétie locale dont le traitement relevait d'une médecine apparentée à celle des maladies bénignes mais honteuses. Il était donc grand temps que ce mal universellement répandu soit reconnu comme tel et qu'il devienne objet de réflexion et de débat public.

A titre de participation à cette réflexion et à ce débat, nous présenterons ci-après :

- d'une part quelques-unes des questions qu'à la lumière de notre expérience au C.R.A.P.E.L. nous considérons comme devant faire partie de la problématique dans laquelle doit s'insérer toute définition de solution pratique au problème posé ;
- d'autre part, un certain nombre des solutions possibles que nous offre la panoplie méthodologique dont nous disposons actuellement en didactique des langues.

1. QUEL EST LE PROBLEME ?

Tout enseignant confronté au problème de la non assiduité et soucieux d'y faire face doit avant tout cerner, avec un maximum de précision, la nature du problème qu'il veut résoudre. En l'occurrence, de quoi s'agit-il :

s'agit-il du problème posé par la non régularité de présence qui se traduit par une absence *physique* aux cours, ou par une absence *psychologique*, ou par une absence de *travail* entre les cours, ou par les trois à la fois ? La question a son intérêt dans la mesure où les situations pédagogiques qui découlent de ces trois types d'absence ont bien des points communs, et en particulier l'hétérogénéité croissante des groupes dans lesquels se produisent ces phénomènes ; et lorsque des causes différentes produisent les mêmes effets, il est nécessaire de les prendre toutes en compte pour ne pas attribuer à l'une d'entre elles seulement les effets que l'on veut combattre.

Si nos préoccupations concernent bien les trois types d'absence mentionnées, comme nous le pensons, ne vaudrait-il pas mieux alors, pour clarifier la situation, aborder le problème sous l'angle de la *non régularité de l'apprentissage* plutôt que sous celui de la non régularité de participation à l'enseignement ? Certains apprenants, mais pas tous, et en tout cas pas en même temps, apprennent de manière irrégulière et ceci soit parce qu'ils n'assistent pas à tous les cours, soit parce qu'ils "décrochent" lors de certains cours auxquels ils assistent, soit parce que d'une séance à l'autre ils ne fournissent pas le même travail que leurs co-apprenants. Le problème pédagogique apparaît alors bien comme étant fondamentalement lié aux rapports que l'apprentissage entretient avec l'enseignement.

2. COMMENT SE MANIFESTE LE PROBLEME

Pour mieux cerner le problème, et ceci nous permettra également de nous assurer du bien-fondé d'un tel élargissement de la notion de non-assiduité, il convient de décrire dans ses grandes lignes la manière dont se manifeste concrètement le problème (les symptômes de la maladie).

Les incidences "visibles" de la non régularité de l'apprentissage peuvent être regroupées en quatre catégories.

a. Incidences sur l'enseignement

Ce sont les plus évidentes. Les différents apprenants d'un même groupe ne réalisant pas les mêmes apprentissages, où en tout cas ne réalisant pas les mêmes apprentissages en même temps, il en résulte une hétérogénéité croissante dont la prise en compte modifie le déroulement prévu de l'enseignement et entraîne une désorganisation qui peut à la limite déboucher sur le chaos total. Entre les retours à répétition sur des terrains déjà parcourus, les ralentissements dans la progression pour permettre à ceux qui ont pris du retard de "recoler" au peloton, les discordances dans la participation aux activités communes, la multiplication des exercices en sous-

groupes et des sous-groupes eux-mêmes, la planification du travail élaborée par l'enseignant, et donc le contrat pédagogique qu'il a passé avec son groupe, se trouvent remis en cause sans qu'aucune solution satisfaisante pour tous puisse y remédier.

b. Incidences sur l'enseignant

Confronté à une telle situation, l'enseignant souffre rapidement d'une double frustration :

frustration de constater l'inutilité des efforts en temps et en énergie qu'il a investis dans la préparation de son programme d'enseignement : dans les situations non scolaires, que l'enseignant se retrouve seul ou presque seul à l'heure du cours pour lequel il avait conscience de s'être particulièrement bien préparé ou qu'il constate en cours de séance que telle ou telle activité ne peut se dérouler dans les conditions prévues du fait des lacunes de certains participants, revient au même, dans la mesure où il peut difficilement laisser les "mauvais" élèves dormir au fond de la salle près du radiateur ou du ventilateur selon les climats ;

frustration également de constater la vanité de ses tentatives de redressement de la situation car même lorsqu'il réussit "à rattraper" les trainards c'est en général au détriment des autres qui ne manquent pas alors de lui en faire le reproche.

A terme cette frustration entraîne des découragements, voire des abandons, qui rejaillissent bien entendu sur l'enseignement, l'apprentissage et l'institution qui les abrite.

c. Incidences sur l'apprenant

Contrairement à ce que croient certains, la non régularité de l'apprentissage affecte non seulement ceux qui en sont en quelque sorte les victimes, c'est-à-dire ceux qui ne manquent jamais de cours, qui font preuve d'une attention constante et qui fournissent régulièrement un travail personnel, mais également ceux qui s'en rendent "coupables".

Les premiers, cela va de soi, souffrent des retards de progression que leur imposent les seconds : ils ne retirent pas de l'enseignement tout le profit qu'ils pouvaient en espérer ; l'intérêt des cours va pour eux diminuant en relation directe avec le fléchissement de la stimulation intellectuelle qu'ils leur offrent. S'ils sont fortement motivés, et c'est souvent le cas, ils en éprouvent eux-aussi de la frustration qui se traduira par de la rancœur voire de l'agressivité vis à vis de l'enseignement et de l'institution. Mais ils courent également le risque de voir leur motivation s'effriter et de devenir eux-mêmes des "non assidus".

Quant aux "non assidus" de la première heure, on aurait tort de les considérer tous comme des fauteurs de troubles sans foi ni loi. Bon nombre d'entre eux, la plupart peut-être, souffrent eux-aussi de cette non régularité de leur apprentissage.

Que leurs "absences" soient indépendantes de leur volonté, selon l'expression consacrée (obligations professionnelles, familiales ; fatigue ; maladie...), ou dues à un décalage entre ce qu'ils attendent de l'enseignement et ce qu'ils en reçoivent, ils n'éprouvent jamais de satisfaction à voir se diriger vers l'échec l'entreprise dans laquelle ils se sont engagés : cet échec, c'est aussi le leur, même s'ils ont parfois (souvent ?) tendance, pour sauver la face, à l'attribuer entièrement à l'enseignement. Pour certains d'entre eux, même, cet échec ressenti comme personnel peut avoir pour conséquence de leur interdire sinon à jamais tout au moins pour longtemps l'accès à l'apprentissage.

Il faut enfin signaler, dans cette catégorie d'incidence, les effets que peut avoir la non-assiduité sur l'ensemble du groupe : la participation inégale de certains membres au travail du groupe, l'attribution par les uns de la responsabilité des dysfonctionnement du groupe aux autres, amorcent plus souvent des phénomènes d'opposition et de rejet que de solidarité et de soutien ; le groupe-classe peut s'en trouver socialement déstabilisé avec toutes les conséquences que cela entraîne sur son fonctionnement d'apprentissage.

d. Incidences sur l'institution

L'institution, déjà mentionnée au passage, subit elle aussi le contre-coup de la non régularité des apprentissages, essentiellement au plan de son image de marque. La renommée d'une institution de formation tient autant à son efficacité, mesurée en termes du pourcentage de réussite des apprentissages engagés, qu'au degré de satisfaction qu'en retirent ses usagers ; et c'est sur ces deux plans que la non-assiduité au sens large lui fait courir des risques comme nous l'avons vu.

A cela il faut ajouter, et c'est peut-être la seule incidence spécifique de l'absence *physique*, que la fréquentation irrégulière des cours, si elle débouche sur une non fréquentation (les "drop-outs"), crée des problèmes de gestion des formations qu'aucun administrateur n'accepte de grand cœur et qui peuvent de surcroît retomber sur l'enseignant, à son grand dam, bien sûr : les groupes fantômes frappent souvent deux fois !

En conclusion de cette description volontairement schématisée de la manière dont se manifeste concrètement le problème posé par la non-assiduité, il importe de constater que :

d'une part, l'institution est majoritairement concernée non pas directement, mais par le *ricochet* des incidences de la non-assiduité sur l'enseignement, l'enseignant et l'apprenant ;

d'autre part, que ce sont les incidences de la non-assiduité sur l'enseignement qui sont à l'origine des incidences sur l'enseignant et sur l'apprenant : l'enseignant et l'apprenant ne font jamais que réagir aux turbulences qui secouent l'enseignement.

La question qu'il faut se poser en priorité est alors : pourquoi la non-assiduité provoque-t-elle de tels effets sur l'enseignement ?

3. POURQUOI EST-CE UN PROBLEME ?

La question n'est pas aussi naïve qu'il y paraît. Après tout, pourquoi le fait que certains apprenants apprennent irrégulièrement est-il perturbateur ? Pourquoi tous les apprenants devraient-ils apprendre régulièrement et leurs trajectoires d'apprentissage devraient-elles rester constamment superposables ? "Bon sang, mais c'est bien sûr", comme dirait le commissaire, c'est parce que le type d'enseignement qui leur est proposé l'exige.

Ce type d'enseignement, dont il faut d'emblée souligner qu'il n'est pas seulement celui que les enseignants et les institutions proposent mais aussi celui que les apprenants attendent (la responsabilité de son choix est partagée) ne peut tolérer, absorber, qu'un très faible degré de divergence entre les trajectoires d'apprentissage pour un certain nombre de raisons.

a. C'est un enseignement dont les orientations répondent fondamentalement aux exigences d'un modèle pédagogique dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se situent dans le rapport suivant :

- l'enseignement produit, cause l'apprentissage ; en d'autres termes, l'acte d'enseignement a un effet *direct*, et pour beaucoup *immédiat*, non seulement sur l'acte d'apprentissage, dont il détermine la visée, le contenu, le format et le déroulement, mais aussi, et surtout, sur le résultat de cet acte d'apprentissage : il suffit d'enseigner x pour que x soit appris ;

- réciproquement, ou plutôt corrolairement, il ne peut y avoir apprentissage sans enseignement : pour que x soit appris, il faut que x soit enseigné ; c'est à ce théorème qu'il faut attribuer, directement ou indirectement, toute une série de croyances des apprenants (largement partagées par les enseignants, d'ailleurs), telles que : on peut apprendre hors de la présence d'un enseignant ; tout acte d'apprentissage non prescrit par l'enseignant nuit à l'apprentissage, quand il ne conduit pas à de mauvais apprentissages ; l'assistance à des cours entraîne et garantit à elle seule l'apprentissage ; etc, etc.

- enfin, mais cela découle logiquement des données précédentes, il y a co-extension entre enseignement et apprentissage : tant qu'il y a enseignement, il y a apprentissage, x heures d'enseignement = x heures d'apprentissage, etc.

Ce modèle, rarement pleinement élucidé ni par l'enseignant ni par l'apprenant quoique sous-jacent à leurs comportements, pourrait à lui seul expliquer pourquoi l'on s'attend à ce que la non-assiduité ait des effets pervers. Mais s'y ajoutent des raisons qui tiennent à la nature même du type d'enseignement majoritairement proposé et attendu.

b. C'est un enseignement fractionné, cumulatif, à progression linéaire ordonnée, et de groupe.

Remarque :

Si l'enseignement présente les trois premières de ces caractéristiques c'est en grande partie du fait qu'il repose sur une conception de l'apprentissage fractionnée, cumulative et linéaire.

- L'enseignement est *fractionné* dans la mesure où il est structuré en une série d'unités à la fois de contenu (la matière enseignée est subdivisée en "tranches") et temporelles (séances uniques réparties à intervalles dans le temps, cf. cinéma à séance unique).

- L'enseignement est *cumulatif* en ce sens que chacune des unités de contenu est envisagée comme devant s'ajouter aux précédentes : c'est une brique qu'on empile sur d'autres briques pour faire monter le mur.

- Il est à *progression linéaire ordonnée*, c'est-à-dire que les unités qui le composent se succèdent dans un ordre nécessaire pré-déterminé (c'est un peu comme si les briques dont il vient d'être question étaient numérotées et ne devaient être utilisées que dans l'ordre de leur numérotation).

Remarque :

Cette progression est encore plus stricte dans le cas de certaines méthodologies dans lesquelles l'unité est elle-même subdivisée en phases ordonnées : on ne peut non seulement se permettre de manquer la séance, mais il est indispensable de n'en pas manquer une partie.

- Enfin, l'enseignement est *collectif*, ce qui veut dire que les fractions, l'accumulation, et l'ordre de progression, sont les mêmes pour tous les participants du groupe auquel il s'adresse (parfois même *des* groupes, soit que plusieurs groupes parallèles fonctionnent au même rythme, soit que d'une année sur l'autre le déroulement de l'enseignement soit planifié de manière identique).

Au total, il est bien évident qu'un enseignement qui présente ces caractéristiques ne peut s'accommoder d'apprenants dont les apprentissages ne sont pas concomitants. Qu'un apprenant du groupe n'ait pas internalisé le contenu d'une séance au moment de se présenter à la suivante, soit qu'il ait manqué cette séance, ou qu'il n'ait pas profité suffisamment de la séance, ou qu'il ait rapidement oublié ce qu'il y avait appris (c'est la non assiduité, dans notre définition), l'alignement qu'implique l'enseignement se défait jusqu'à ce qu'il se soit remis au pas.

Remarque :

Il est bon de noter que le même effet se produit lorsque, pour d'autres raisons, tous les participants d'un groupe ne marchent pas du même pas (lorsque les rythmes d'apprentissage sont différents du fait des différences de niveau, par exemple).

En conclusion, et pour en revenir à notre question de départ, la *pluralité* des apprentissages (au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire la non-régularité ou la non-superposabilité des apprentissages) est perturbatrice non pas en tant que telle mais seulement dans la mesure où elle se trouve confrontée à un type d'enseignement dont l'orientation fondamentale et l'organisation concrète impliquent l'*unicité* (on ne peut chanter à plusieurs voix ou en canon sur une partition de chant à l'unisson).

Les remèdes à trouver vont en conséquence être de deux types : soit ils auront pour objectif de créer, maintenir, rétablir l'unisson des voix du groupe, soit ils auront pour objectif de lever l'obligation de chanter à l'unisson. Dans les deux cas, il faut le souligner, ces remèdes se présenteront comme des transformations de l'enseignement, car nous nous plaçons dans une perspective pédagogique où il est entendu que c'est l'enseignement qui doit s'adapter aux apprenants et non l'inverse, mais ne se situeront pas tous pour autant dans le même continuum.

Remarque :

On retrouve ici un des aspects de l'opposition centration sur l'enseignement/centration sur l'apprentissage, et l'on voit bien apparaître qu'il peut y avoir conjonction entre prise en compte de l'apprentissage et centration sur l'enseignement (l'enseignement adapte ses contraintes sans les lever) mais aussi conjonction entre prise en compte de l'apprentissage et centration sur l'apprentissage (l'enseignement lève ses contraintes propres et s'ordonne autour des contraintes de l'apprentissage).

4. COMMENT FAIRE FACE AU PROBLEME

1^{ère} CATEGORIE DE PROCEDURES

Ces procédures ont pour objectif, rappelons-le, de créer, de maintenir ou de rétablir l'unisson des voix du groupe. Elles ont été déjà largement explorées aussi bien au plan théorique que pratique et nous nous contenterons de les rappeler ici pour mémoire.

a. Création de l'unisson

Il s'agit là en fait de créer, par anticipation en quelque sorte, les conditions pour que le groupe auquel va s'adresser l'enseignement réponde à l'exigence de concomitance des apprentissages. Ce sont donc toutes ces procédures qui ont pour objectif de rassembler des groupes homogènes (homogénéité de niveau, d'objectif, de style d'apprentissage, etc...) : tests de niveau, analyses de besoins, prises en compte des observations faites au cours d'apprentissages antérieurs, informations précises sur l'enseignement et ses exigences communiquées, avant l'inscription, aux participants pour favoriser l'auto-sélection ; etc, etc.

Ce sont des mesures préventives, aux effets tributaires des lois de la probabilité, mais non négligeables pour autant.

b. Maintien de l'unisson

C'est pour maintenir l'unisson que l'enseignement intègre toute une série de mesures d'accompagnement des mesures dont il vient d'être question : introduction de séances de révision régulières ; organisation cyclique de la progression ; mise en place de séances supplémentaires ; travail personnel complémentaire à partir de matériel spécialement conçu pour les "retardataires" ; etc.

Lorsque l'hétérogénéité introduite par la non-assiduité reste dans des limites raisonnables, ces mesures sont tout à fait efficaces et peuvent suffire à elles seules.

c. Rétablissement de l'unisson

Les procédures destinées à rétablir l'unisson lorsque les limites dont il vient d'être question ont été dépassées sont plus draconiennes et peuvent, d'une certaine façon, être assimilées aux procédures de création de l'unisson, dans la mesure où il s'agit le plus souvent de "repartir à zéro" d'une manière ou d'une autre en cours d'année.

Il s'agit alors d'analyser les raisons de la non-assiduité de certains participants et de faire en sorte qu'elle ne se reproduise plus dans la suite du programme d'enseignement, par exemple :

- si la non-assiduité est due à l'inadéquation entre l'horaire des séances et la disponibilité de certains apprenants (cette disponibilité peut varier en cours d'année), on redéfinit des horaires satisfaisants pour tous ;
- si ce sont les objectifs de l'enseignement qui ne correspondent plus à ceux de certains apprenants, on adopte d'autres objectifs ou on ouvre un groupe supplémentaire ;
- si la raison de la non-assiduité est simplement le manque de motivation, on met en œuvre toutes les techniques auxquelles on peut penser qui stimulent les motivations défaillantes ;
- etc, etc.

Toutes les procédures de cette première catégorie sont bien connues de tous les enseignants, et régulièrement mises en pratique, avec plus ou moins de difficulté il est vrai selon la situation pédagogique dans laquelle ils se trouvent. Leur point commun est d'avoir toutes pour objectif de faire en sorte qu'il n'y ait pas ou plus de non-assiduité ou tout au moins que celle-ci ne dépasse pas certaines limites.

Mais il peut toujours subsister une non-assiduité irréductible, "résiduelle", atteignant un niveau supérieur au niveau tolérable, la non-assiduité due à des raisons indépendantes de la volonté des apprenants que nous avons mentionnée par exemple. Dans ce cas, il devient nécessaire de se placer dans l'autre perspective

pédagogique, celle qui consiste à partir du principe qu'il n'y aura jamais concomitance des apprentissages et à mettre en place un type d'enseignement qui n'exige pas que les apprenants apprennent constamment la même chose en même temps. C'est une perspective dans laquelle on peut se placer même lorsque l'obligation ne s'en fait pas ressentir.

2° CATEGORIE DE PROCEDURE

La deuxième catégorie de procédures qui vont être mises en œuvre reste plus largement à explorer que la première, mais ne constitue pas pour autant un ensemble vide. Un certain nombre de pratiques repose sur des choix pédagogiques qui permettent de lever, partiellement ou totalement, les contraintes que l'enseignement fait peser sur l'apprentissage et qui sont responsables du problème auquel nous sommes confrontés.

Ces contraintes sont comme nous l'avons vu induites par certaines caractéristiques du type d'enseignement généralement proposé par les institutions de formation (l'enseignement est fractionné, cumulatif, à progression linéaire ordonnée et de groupe).

a. Vers la suppression de la caractéristique "enseignement de groupe"

Deux solutions peuvent être envisagées pour faire éclater le carcan de l'apprentissage en groupe.

La première consiste à proposer *des* enseignements, diversifiés autant que de besoin, au grand groupe placé sous la responsabilité d'un seul enseignant ; les participants du grand groupe se répartissent en sous-groupes variables selon les objectifs d'apprentissage proposés. C'est, mutatis mutandis, le principe de la classe unique de certaines écoles primaires. Cette procédure présente de gros avantages. Elle permet en particulier de prendre en compte plusieurs différences d'apprentissage à la fois : compréhension, expression, oral, écrit, contenus linguistiques, contenus communicatifs, etc, peuvent être dissociés. Et tel apprenant dont le "retard" se situe en compréhension orale seulement pourra fonctionner avec les autres membres du groupe et ne s'en séparera que pour l'apprentissage de la compréhension orale où il retrouvera tel autre apprenant qui lui a également des retards en compréhension orale mais aussi peut être en expression orale. Le nombre des sous-groupes, limité au nombre des différences, pourra varier dans le temps, certaines différences pouvant s'atténuer suffisamment pour ne plus nécessiter de traitement particulier.

C'est une procédure qui implique une bonne analyse *continue* des progressions d'apprentissage et une démarche d'enseignement non *globaliste* (apprentissage spécifique pour chacune des aptitudes par exemple). Elle est coûteuse en énergie au départ, mais le travail supplémentaire exigé va *diminuant* jusqu'à pratiquement disparaître lorsque les ressources cumulées atteignent un certain volume (et le fonctionnement en équipe d'enseignants n'est pas interdit, bien entendu).

La seconde solution consiste à autoriser *des* participations différenciées à l'enseignement et non plus à imposer une participation unique identique pour tous les apprenants du groupe. Ceci peut-être réalisé par l'organisation, en tant que de besoin, d'activités "à géométrie variable", en quelque sorte, c'est-à-dire d'activités auxquelles chacun peut prendre part selon ses moyens et selon ses besoins. Les simulations présentent cette caractéristique ; le même texte, oral ou écrit, peut donner lieu à des entraînements à la compréhension de niveaux différents ; telle activité peut être suivie par les uns en tant qu'exercice de renforcement et en tant que premier apprentissage par les autres ; etc.

Cette procédure implique, comme la précédente, que le même point d'arrivée ne soit pas imposé aux acquisitions de tous les membres du groupe et que, par conséquent, les évaluations intermédiaires et terminales soient différenciées. Ceci ne risque de faire problème que si tous les apprenants du groupe visent l'obtention du même diplôme extérieur à l'institution, auquel cas il est impératif de donner aux plus "faibles" les moyens minimaux de réussite (les autres décrochant des mentions), en prévoyant un temps d'apprentissage plus étendu si nécessaire.

b. Vers la suppression de la caractéristique "enseignement à progression linéaire"

Si l'on veut éviter les inconvénients qu'entraînent les progressions strictes où chaque étape, chaque unité, est obligatoire dans la mesure où elle implique toutes les unités qui l'ont précédée, c'est vers un enseignement par modules indépendants qu'il faut s'orienter. C'est une procédure couramment mise en œuvre sur laquelle il n'est pas utile de s'attarder, si ce n'est peut-être pour formuler une mise en garde : les modules ne sont véritablement indépendants que s'ils contiennent *tous* les éléments nécessaires à leur pratique ; d'une certaine manière, ils doivent chacun être construits pour des débutants, quitte à ce que l'utilisateur non débutant fasse l'impasse d'un certain nombre de matériaux et d'activités proposés.

c. Vers la suppression de la caractéristique "enseignement cumulatif"

C'est une caractéristique dont il est quasi-certain, dans l'état actuel de nos

connaissances, qu'il convient de la supprimer non seulement parce qu'elle contribue à faire de la non-assiduité un problème pédagogique mais plus généralement parce qu'elle est justifiée par une conception de l'apprentissage erronée. Un grand nombre d'études fondées sur l'observation, réalisées au cours des quinze dernières années, montre que l'acquisition de la langue maternelle comme celle d'une seconde langue n'est pas cumulative : toute nouvelle acquisition s'intègre aux acquisitions antérieures en les remettant partiellement ou totalement en cause ; l'évolution de l'acquis s'opère par transformation continue de "systèmes" (cf. interlangue), transformations qui reposent elles-mêmes sur l'évolution des hypothèses, des règles qui les déterminent, et non par simple addition d'éléments nouveaux à l'ensemble des éléments déjà connus.

Comment réaliser un enseignement non cumulatif ? Un moyen pourrait consister :

- d'une part, à présenter les contenus d'apprentissage en "blocs" larges plutôt qu'en "tranches" étroites, l'apprentissage de ces blocs étant ensuite étalé sur un temps plus ou moins long ; chaque "bloc" peut couvrir plusieurs "secteurs" (= groupe d'objectifs) d'enseignement à la fois et les "blocs" se recouvrir partiellement, d'ailleurs, (cf. les modules indépendants dont il vient d'être question) ;

- d'autre part, à ne pas imposer de progression pré-établie, chaque apprenant déterminant ses progressions au fur et à mesure, seul ou avec l'aide de l'enseignant, en se fondant sur sa propre évaluation des progrès qu'il accomplit.

d. Vers la suppression de la caractéristique "enseignement fractionné"

Cette caractéristique peut être partiellement modifiée dans la mesure où l'on peut se dispenser d'une organisation en unités d'apprentissage temporellement déterminées (moment précis, non répétition de la séance). Il suffit pour cela de faire en sorte que les unités d'enseignement soient répétées, que le même cours soit présenté plusieurs fois dans la semaine par exemple. Pour des raisons d'ordre pratique, il est vraisemblable que ceci ne pourra être réalisé que si le cours se présente sous forme d'enregistrements et de textes écrits, c'est-à-dire sur supports non éphémères tels que les émissions radio ou télé, les cassettes ou bandes magnétiques, les photocopies, les livrets d'accompagnement, etc... On aboutit à la limite à l'enseignement à distance.

c. Vers la suppression des caractéristiques "enseignement de groupe, fractionné, cumulatif, à progression linéaire ordonnée"

Un enseignement à distance peut être conçu de telle manière qu'il ne soit ni de groupe, ni fractionné, ni cumulatif, ni à progression linéaire. Il suffit pour cela qu'il aille

à l'apprenant (mise à disposition libre), qu'il soit organisé en modules indépendants regroupant des "blocs" assez larges de contenu et un éventail d'activités d'apprentissage. Pour autoriser tous les types d'apprentissage, y compris celui de l'expression orale, il doit être accompagné de conditions permettant, lorsque cela s'avère nécessaire, le travail à plusieurs (deux au moins) : ceci peut être réalisé soit de manière très souple (regroupement d'apprenants géographiquement proches, à des moments qu'ils déterminent eux-mêmes), soit de manière plus structurée en insérant des moments d'enseignement en face à face dans le déroulement de l'enseignement à distance.

Cette dernière combinaison, bien qu'elle implique la mise en place d'un enseignement en face à face différent de celui qui ne viendrait pas en complément d'un enseignement à distance, représente, contrairement à ce qu'il pourrait sembler de prime abord, une procédure extrêmement efficace et économique à terme et parfaitement adaptée à un grand nombre de situations pédagogiques. Même lorsque aucun support son (cassettes, bandes, radio) n'est disponible, il est possible, en tout cas théoriquement, de contourner la difficulté par l'utilisation d'intermédiaires humains : enseignants "volants" de l'institution, recrutement local de personnes ressources connaissant la langue, etc. (et, de toutes manières, ceci n'est nécessaire pour aucun des objectifs d'apprentissage qui ne concernent pas l'oral).

En résumé, les procédures décrites jusqu'ici permettent, seules ou en combinaison, de lever au moins partiellement les contraintes liées aux caractéristiques de "surface" de l'enseignement "traditionnel" et par conséquent, de définir des démarches d'enseignement qui intègrent le phénomène, considéré comme inévitable, de la non-assiduité. Restent à envisager les moyens de lever de surcroît les contraintes liées aux orientations fondamentales de l'enseignement "traditionnel", c'est-à-dire au modèle pédagogique (théorie des rapports entre enseignement et apprentissage) qui le sous-tend.

f. Vers la suppression du modèle pédagogique traditionnel

Le modèle pédagogique traditionnel n'a pas ce caractère inéluctable qu'un certain nombre d'enseignants et d'apprenants lui attribuent. Il l'a d'autant moins que, depuis une quinzaine d'années, les études du processus d'acquisition déjà mentionnées, et, depuis toujours, les observations faites par les enseignants, ont assez montré qu'il n'y avait pas de relations directes de cause à effet entre enseignement et apprentissage : certains apprennent sans "être enseignés", d'autres "sont enseignés" mais n'apprennent rien, ou très peu, et si certains apprennent bien en étant "enseignés", il n'a pas encore pu être prouvé que pour ceux-ci c'est bien l'enseignement qui produit l'apprentissage ; le cas de ceux qui apprennent bien en étant mal "enseignés" en serait même plutôt une preuve contraire. Et l'on considère actuellement que si l'enseignement a un effet sur l'apprentissage c'est seulement dans la mesure où il crée des conditions qui permettent à des apprenants d'apprendre. Il fait partie de l'INPUT, de l'exposition à la langue cible (il en constitue d'ailleurs une partie plus ou moins grande selon les situations) mais ne représente

pas l'INTAKE, ce qui est saisi par l'apprenant; et il contribue à la création d'un environnement d'apprentissage facilitateur (facilitation matérielle, psychologique, sociale).

Si l'on se place dans cette perspective (ce que nous allons faire), l'enseignement doit donc être considéré comme un auxiliaire d'apprentissage (comme on parle d'auxiliaire de fabrication), et ce qu'il faut définir ce sont des procédures qui lui permettent de jouer ce rôle. Quant à la fabrication, c'est au fabricant de s'en occuper : c'est l'apprenant qui apprend, et non l'enseignant. S'il s'avère que cet apprenant ne sait pas apprendre ou ne sait pas bien apprendre, ce qui est la plupart du temps le cas, pourquoi ne pas confier également à l'enseignement la tâche de créer des conditions favorisant pour l'apprenant l'apprentissage de la capacité d'apprendre ?

Cet autre modèle pédagogique définit ainsi les deux orientations fondamentales d'un type d'enseignement qui autorise nécessairement tous les cheminements, tous les rythmes d'apprentissage, puisque c'est un enseignement de préparation et d'accompagnement.

Accompagnement de l'apprentissage de langue -

Dans l'état actuel des connaissances sur la manière dont se déroule le processus d'acquisition, force nous est de reconnaître qu'il est encore très difficile de définir autrement que par intuition, par essais contrôlés, des procédures facilitatrices au sens où nous l'entendons ici. La seule véritable ligne directrice sur laquelle nous puissions nous fonder est, que le lecteur nous pardonne le jeu de mot, la ligne courbe : il faut éviter la rigidité sous toutes ses formes et favoriser la souplesse et la diversité (la rondeur). C'est ainsi que l'on préférera les documents authentiques plutôt que les documents construits (sans exclusivité pourtant), les exercices de résolution de problème plutôt que de conditionnement systématique, les activités à réalisations multiples plutôt qu'uniques, les programmes d'apprentissage plutôt que les programmes d'enseignement, une organisation sur des périodes plus courtes et réajustable plutôt que sur des périodes longues et difficile à modifier, etc, etc...

Il s'agit en somme d'augmenter la richesse de l'INPUT mis à disposition de celui qui apprend, d'élargir l'éventail des possibilités de traitement (compréhension, mémorisation, réutilisation) par l'apprenant de cet INPUT, et d'offrir une structure de fonctionnement facilitant matériellement, psychologiquement et socialement tous les types d'apprentissages et d'apprenants. C'est en accroissant la richesse et la diversité de l'enseignement que l'on accroît sa souplesse et par conséquent sa capacité de faire face à l'inconnu de l'acquisition.

Accompagnement de l'apprentissage de la capacité d'apprendre -

Sans entrer dans le détail (amplement développé ailleurs), rappelons que le but ici est non pas de laisser l'apprenant apprendre seul, de le laisser diriger son propre

apprentissage (en définir les objectifs et la méthodologie), mais de l'aider à *apprendre à le faire*.

Deux grands types de procédures peuvent être mis en œuvre pour atteindre cet objectif, et l'ont déjà été, en particulier au C.R.A.P.E.L.

- Le premier consiste à introduire dans le cadre d'une structure d'enseignement en face à face (enseignement non linéaire, non cumulatif, etc...) des activités dont l'objectif est de développer la capacité d'apprentissage. On assigne à la structure de formation les deux rôles dont il a été question et on fait en sorte que des moments spécifiques soient réservés à chacun d'eux, dans des proportions variables selon les cas. Parmi les activités d'autonomisation que nous pratiquons au C.R.A.P.E.L., signalons :

- les apports d'informations de toutes sortes concernant le fonctionnement d'une langue, l'apprentissage d'une langue, le rôle de l'apprenant, etc..., toutes ces informations dont se sert l'enseignant "traditionnel" pour définir son enseignement ; ceci peut se faire de toutes sortes de manières : description des tenants et des aboutissants, ou réflexion sur ces tenants et aboutissants, d'exercices proposés aux apprenants ; exposés ; séances de réflexion sur le fonctionnement en langue maternelle ; etc...

- les activités de "découverte" de l'information : tâches à définir (exemple : en compréhension orale, fournir un document, demander aux apprenants d'en déterminer eux-mêmes l'usage, discuter les choix opérés) ; analyse de corpus (exemple : l'expression de la modalité dans tel type de discours) ; élaboration individuelle de synthèses (fiches de réponses aux problèmes personnels) ; etc...

- Le second consiste à placer les apprenants dans une structure simulant l'apprentissage autodirigé dans laquelle ils apprennent à prendre les décisions concernant l'apprentissage avec le soutien d'un enseignant-conseiller (ils apprennent à forger en forgeant avec un maître forgeron). Un exemple, pour présenter en raccourci cette procédure : pour le choix du matériel d'apprentissage, on demande à l'apprenant de choisir dans un éventail de matériaux qui lui sont montrés et décrits, celui ou ceux qu'il voudrait utiliser. Pourquoi fait-il ce choix ? Ses arguments sont discutés en commun (lui et le conseiller) ; d'autres arguments, non présents dans son discours, sont proposés par le conseiller et discutés en commun. L'apprenant emporte le matériau sélectionné et l'utilise. A l'entretien suivant : qu'est-ce qu'il en pense ? etc, etc...

La démarche permet de partir de ce que l'apprenant sait, ou croit, de l'aider à remettre en cause ce qu'il sait ou croit, théoriquement et par la pratique, et d'enrichir à la fois son expérience d'apprentissage et ses capacités de conceptualiser l'apprentissage... tout en apprenant la langue, bien entendu.

Dans notre pratique, au C.R.A.P.E.L., de ce type de procédure, l'interaction entre l'enseignant-conseiller et l'apprenant se déroule lors d'entretiens individuels, et, dans l'intervalle entre deux entretiens, les apprenants travaillent majoritairement en

dehors des locaux de l'institution (sauf pour ce qui concerne le travail en bibliothèque sonore et souvent les rencontres avec des natifs). Mais ceci n'est nullement une obligation : les interactions pourraient être plus collectives (à deux ou trois par exemple), plus pré-planifiées, pourraient se faire à distance (par téléphone par exemple), et les apprenants pourraient travailler dans les locaux de l'institution (mise à disposition d's salles de travail). A l'inverse l'ensemble de la structure pourrait être réalisé "à distance".

Il reste à signaler, pour conclure sur ces procédures destinées à accompagner l'apprentissage de la capacité d'apprendre, que les deux grands types mentionnés ne sont pas exclusifs l'un de l'autre : ils peuvent se combiner et se relayer quasiment à volonté, comme le montrent les expériences que nous avons conduites au C.R.A.P.E.L. dans le cadre d'actions de formation intra-entreprises.

CONCLUSION

Deux remarques pratiques nous permettront de conclure cet exposé.

Remarque 1 -

Dans une situation pédagogique donnée, et chacun d'entre nous se trouve vraisemblablement dans une situation différente de celle des autres, tout n'est pas nécessairement possible tout de suite. Il importe donc que chacun ait une conscience claire du type de pratique qu'il voudrait réaliser et de la nature des contraintes qu'il a à prendre en compte (en synchronie et en diachronie). Sur cette base, il lui appartient d'entrer dans le jeu d'une négociation jamais achevée et de raisonner en termes de solutions de compromis et non catégoriques. Tous les remèdes dont il vient d'être question peuvent se combiner de multiples manières et il est important de profiter de cette possibilité. Contrairement aux oenologues, nous pédagogues devons préférer boire du vin coupé que pas de vin du tout.

Remarque 2 -

Quelles que soient les procédures que nous décidions d'adopter, il importe tout autant d'envisager leur mise en œuvre progressive, non instantanée. Partir d'une modification même restreinte de notre pratique pour petit à petit l'amplifier est une démarche tout à fait licite (mettre en œuvre une procédure à la fois par exemple ; restreindre l'application d'une procédure à un seul groupe, ou à une partie seulement des objectifs). La pratique pédagogique a ce point commun avec la randonnée en montagne que ce sont les petites enjambées régulières qui permettent de tenir la distance.

INSTITUTIONAL SELF-DIRECTION : TEN YEARS ON

Nancy MINER

ABSTRACT

L'auto-direction institutionnelle à l'Ecole des Mines de Nancy s'est développée quantitativement de façon considérable depuis deux ans et cet article se propose de décrire le système tel qu'il fonctionne actuellement. Une tentative de modélisation de la procédure adoptée pendant les entretiens est proposée, lorsque l'objectif poursuivi est la compréhension orale. La compatibilité d'objectifs institutionnels externes avec le système est envisagée.

The experimental introduction of a self-directed scheme in English at the School of Mines in Nancy has been widely documented (Abé et al. 1975, Duda, 1978, Moulden, 1978, 1980, 1982, 1983). Recent developments, however, require a fresh appraisal of the philosophy of the scheme, of the way it operates and of the constraints imposed on it by host Institution of Higher Education. Until 1983 a maximum of 60 students out of the average total of 180 students attending the School's three year course adopted the self-directed approach to learning. This corresponded to five groups of 12 students out of a total of 15 groups. In the academic year 1985-86, 14 groups of students will be operating partly or entirely in the self-directed mode. This dramatic expansion is due to increasing interest in the scheme among students and teachers (1) alike and has been helped by the unfailing assistance of the Administration of the School.

This paper will

- a) describe the resources of the self-access system now in operation at the School ;
- b) describe the theory behind the organisation of the interviews ;
- c) describe the procedure followed during the interviews ;
- d) present some actual case studies ;
- e) assess the scheme in relation to the constraints imposed upon it by the Institution and discuss some of the difficulties encountered by teachers and students.

RESOURCES

The self-directed students at the School of Mines have access to a wide variety of media. They can choose among video cassettes, audio cassettes and various written materials. Office hours are posted and the students can always get into the rooms in which the resources are found during those times. Should certain students find the hours unsatisfactory, they can sign for a key to use the equipment later in the evening.

The school has an excellent video set up and is equipped with all nine possible combinations of cassette size (U-matic, Betamax, VHS) and standard (Pal, Secam, NTSC). There are about 200 cassettes available for students' use. Several cassettes have supplementary material for the students to study. These include vocabulary lists, transcriptions and comprehension questions. All students are given a catalogue which divides the cassettes into over sixty different subjects and provides useful information such as cassette numbers, length of programme, counter numbers, which standard and which system should be used. Once a student decides what s/he would like to watch, s/he can reserve a time in which s/he can have the necessary

(1) During the academic year 1985-86 the teaching staff of the English Department was as follows :
J. Bowden, R. Duda, M. Dupré, D. Eckersley, E. Isley, C. Peek, M. Rees, A. Saunders, I. Woodcock.

machines at his/her disposal. Not only can the students watch pre-recorded videos, they can also record themselves on video cassettes, if they so wish. Cameras and microphones are made available for those students.

Videos are, of course, only one of many media which the students have at hand. The School has a large audio cassette library, which includes both authentic material and a number of commercially produced courses. All the students are given a cassette catalogue which is similar to the video one. Many of the cassettes have transcriptions and supplementary exercises. The students can use the cassette eraser and the rapid dubbing machines to make their own copy of the cassettes. The students have access to the audio sound laboratory, should they wish to study the cassettes at the School. They are given cards with which they can evaluate the cassettes to which they listened in terms of difficulty, content, accent, etc...

Although the school places emphasis on listening comprehension, the students have a vast amount of written materials with which to work. Contemporary magazines, books and newspapers are always in reach of the students' hands. They can also study prepared activities with which they can work in small groups or by themselves. These activities range from cross-word puzzles to the proper way to prepare oneself for a job interview. Photocopying facilities are available.

The students are given all these resources to study. However, the School does not believe that they should feel limited strictly to the resources that the School provides. They are encouraged to find other resources as well - whether it be their own materials or their imaginations.

ORGANISATION OF INTERVIEWS

The number of students attending an interview should, ideally, be determined by the students themselves, although in practice it is often determined by negotiation between students and teachers. There are students who work individually, in pairs or in groups of three. Up to now we have had no incidence of groups larger than three, but there is no particular reason why there should not be if the students find it beneficial. Some feel that working in pairs is more effective because a) discussion time can be maximised if both students have prepared the same or similar work, b) the students can help each other with their work and c) three or more students together leads to generalisation rather than precise concentration on specific learning needs. Others find that individual interviews help the student concentrate much more on his/her own specific needs. The question of group size is also linked to that of the frequency of the interviews, which is established by both students and teachers. At the School, English is timetabled in two hour slots, which allows several possibilities. Taking, for example, a group of fourteen students, the *theory* behind calculating interview length is that each student will have approximately nine minutes per week per two hour slot. Using this as a basis for calculating interview length, a wide range of possible frequencies is available. For example,

Minutes/Interview/Week

	9	18	27
Number of students			
1	X		
2		X	
3			X

Minutes/Interview/Fortnight

	18	36	52
Number of students			
1	X		
2		X	
3			X

It is also possible, for example that a group of two might wish to come 27 minutes and 45 minutes in one month, but this can pose problems when organising the group as a whole if the timetabled two hours are strictly adhered to, which in the majority of cases they are not. In the past some teachers have tried not to constrict interview times to the hours timetabled for English, but this was found to place a much greater workload on them.

However, the system in practice is not as rigid as it may seem, for example some teachers organise half-hour interviews irrespective of the number of students. Also, as the majority of students have four hours of English per week, individuals will usually have a twenty-minute interview with one of his/her teachers per week, or alternatively forty minutes per fortnight.

The problems of group size and interview frequency are interlinked in cases where students choose to work in pairs because, although they would prefer to work individually, they feel that an individual's contact time with the teacher is not enough. Some prefer fortnightly interviews for the same reason, whereas others feel that they need the regular contact of a weekly interview. At present no one has opted for three weekly or monthly interviews.

PROCEDURE

There are four main areas of discussion during the interviews : objectives, techniques, evaluation and problems as the teacher's task is to help students have a clearer understanding of how to proceed in their work.

It is very often the case that students have difficulty in defining their objectives and need the teacher's help in defining these precisely. For example, from the statement "I want to improve my listening comprehension", the exchange charted in diagram 1 could take place.

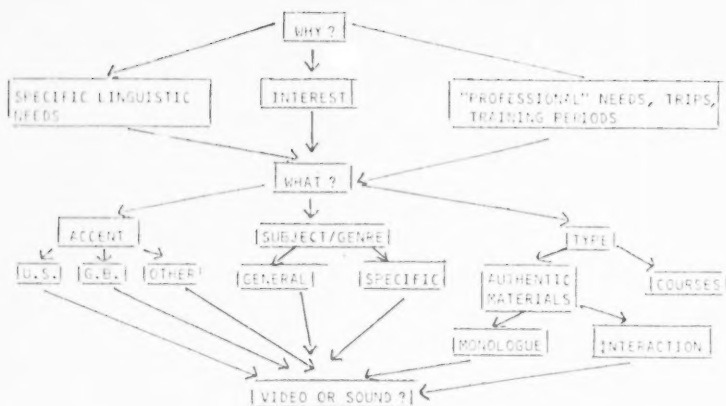


Diagram 1

In general an attempt is made to sensitize the student to his/her own needs, to what s/he can and cannot do in the language, and from this to form specific limited objectives. Having determined the objective, procedure and techniques are discussed as charted in diagram 2.

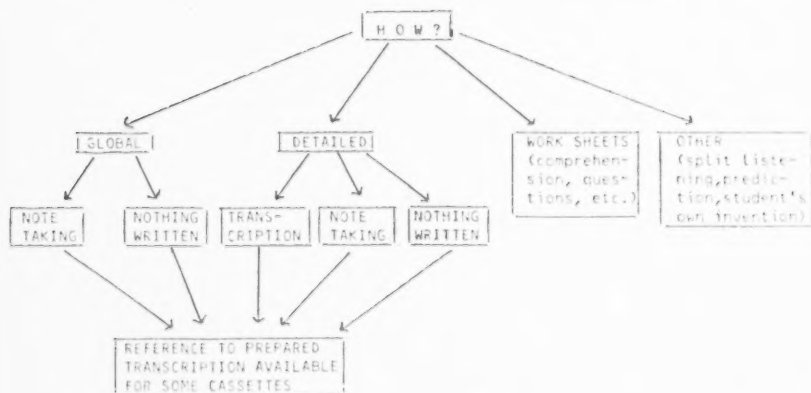


Diagram 2

In a subsequent interview, the work done by the student is evaluated in terms of whether the choice of material and the techniques used to process it were appropriate or not, and whether the objective was achieved. Procedural features as well as problems can also be discussed (see diagram 3).

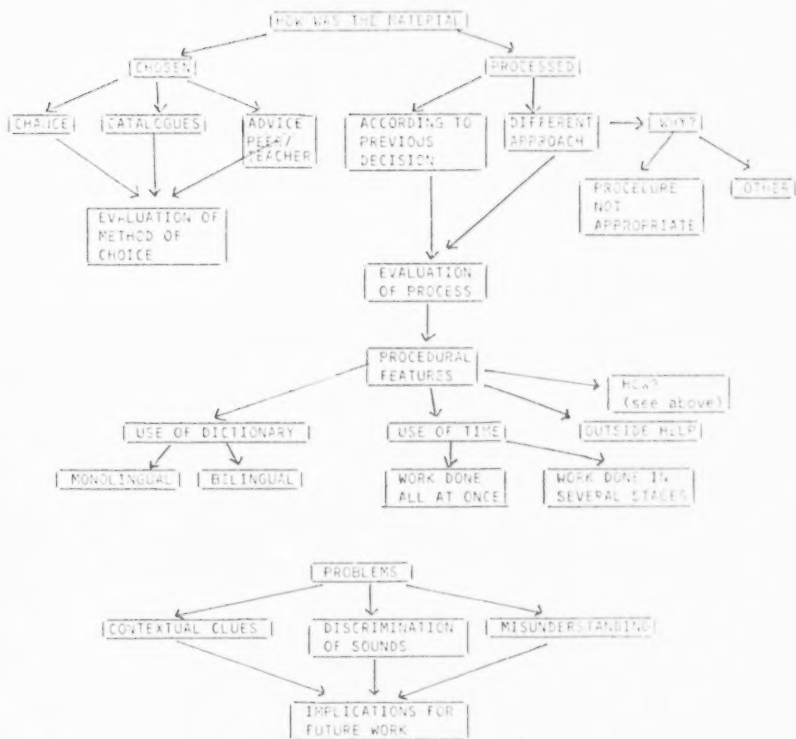


Diagram 3

The above diagrams are by no means exhaustive as the content of the interview is exploratory by nature and therefore somewhat unpredictable.

The interviews can also be used as simple conversation classes where a topic is prepared for discussion, the pros and cons of which will be discussed later. Finally, as teachers have to give a termly evaluation of each student, the interviews provide a basis for checking the students' work and progress.

CASE STUDIES

Over a seven week period (including a week's holiday), two students, G. and O. attended 6 interviews together, five of which lasted 30 minutes and one 40 minutes. The time credit allotted to the group of eleven students to which they belonged was 24 hours for that period. Initial objectives were as follows :

G : "speaking fluently, minimising mistakes made per minute" ;

O : "making progress in listening comprehension, writing (C.Vs, letters) improving fluency, developing idiolect (sic)".

These students started by reading an article from "Time Magazine" which they subsequently discussed in their first interview. They then moved on to a sound cassette about the Russian revolution of which they made a very good transcript which was added to the collection at the students' disposal. The third interview was based on a cassette they had recorded of themselves discussing cultural quirks of businessmen around the world, taken from an article in "International Management". This cassette provided the teacher with the opportunity of assessing their performances in English at leisure, as the cassette had been given to him some time before the interview. The subsequent interviews concerned work they did on sound and video cassettes of speakers of American English. These were their first attempts at tackling American English without the help of a teacher.

Their work as we may see, was a compromise between O's concern for listening comprehension and G's interest in expression. O's interest in writing was not "encouraged" by the teacher as 2 or 3 group sessions were scheduled to cope with so-called "external objectives", as defined below.

CONSTRAINTS AND DIFFICULTIES

Four kinds of constraints are imposed on the scheme by the Institution, including the English Department itself :

a) Continuous assessment of the students by the teachers. This is done on the basis of objectives set, work done, progress accomplished. A grade is awarded relative to these criteria. Students therefore are not assessed on the basis of their knowledge of English. Teachers, however, are required to provide individual comments of the student's ability, cooperativeness and initiative and this may

encompass an appreciation of his/her overall linguistic and/or communicative competences. Assessment in the scheme therefore requires students to provide evidence of work done.

b) The need to ensure that the students are trained in basic business skills such as telephoning, speaking in public and writing telexes and C.V.s, which very few of them would define as personal objectives. This requires organizing group sessions where these skills may be practised with the assistance of the teacher. During the year 1985-6 an average of three two-hour long sessions out of a total of 35 for final third year students will be devoted to these "external objectives", the remainder being devoted to interviews.

c) Attendance at the interviews is compulsory, as is the case for standard language classes. Students, therefore, are required to compensate for any absences by providing evidence of extra work.

d) In accordance with a general trend among top Engineering Colleges in France, the School is planning to introduce a form of external certification. The Cambridge First Certificate and Proficiency Examinations are under consideration and measures are being taken to help students train themselves towards these exams. This, we believe, will not run counter to our own philosophy regarding communicative language learning, as the new Cambridge curriculum corresponds to a number of our own concerns. The question remains, however, of how much time will be devoted in the interviews to helping the students in their self-training toward the Examinations at the expense of more individual objectives.

Contrary to S A A S (Abé, Gremmo 1981), where a very clear-cut distinction has been made between the "helper" (who operates in the learner's mother tongue) and the "native-speaker" whose role it is to provide the learner with the opportunity to use and assess her/his acquisition of the target language in a non-teaching context, the self-directed scheme at the School presents what may appear to be a disadvantage. The teachers are native-speakers, therefore the boundary between the helper's role and that of the native "conversationalist" can be crossed very rapidly, usually at the expense of the technical helper's role.

CONCLUSION

Despite the constraints imposed upon the English Department at the School of Mines in Nancy, and thanks to the resources at its disposal, a unique yet certainly viable form of institutional self-direction has developed at the School. Admittedly, the system relies heavily on the considerable resources of the self-access system which has built up over the last decade. However, we are confident that the alternative that we have developed to "traditional" language classes at the School is of a sufficiently flexible nature to be adaptable to a variety of educational institutions.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABE, D., GREMMO, M.-J. (1981). - "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent". **Mélanges Pédagogiques**, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

ABE, D., HENNER-STANCHINA, C., SMITH, P. (1975). - "New approaches to autonomy : two experiments in self-directed learning". **Mélanges Pédagogiques**, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

DUDA, R. (1978). - "L'apprentissage autonome et semi-autonome de l'anglais à l'Ecole des Mines de Nancy". **Recherches et Echanges**, Tome 3, n° 2.

MOULDEN, H. (1978). - "Extending self-directed learning of English in an engineering college". **Mélanges Pédagogiques**, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

MOULDEN, H. (1979). - "Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year one". **Mélanges Pédagogiques**, C.R.A.P.E.L., Universités de Nancy II.

MOULDEN, H. (1980). - "Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year two". **Mélanges Pédagogiques**, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

MOULDEN, H. (1982). - Learner-centred approaches to the learning of English at the Ecole des Mines in Nancy : a comparison of their effectiveness with that of teacher-directed learning of English in the same establishment. Thèse de Doctorat de 3^e cycle. Université de Nancy II.

MOULDEN, H. (1983). - "Apprentissage-auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983". **Mélanges Pédagogiques**, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

**A COMPUTER PROGRAM FOR INDIVIDUALISED
VOCABULARY LEARNING**

Harvey MOULDEN

ABSTRACT

Cet article décrit la première mouture d'un logiciel conçu dans le but de fournir un outil stimulant et individualisable pour l'acquisition de vocabulaire. Les apprenants effectuent, depuis le clavier, la saisie de leurs propres mots et traductions et, ensuite, les travaillent à partir d'un menu comprenant 8 jeux et une option test. Le vocabulaire saisi peut être conservé (et augmenté) pour des utilisations ultérieures. Il semblerait, d'après les observations effectuées pendant deux mois d'essais dans des ateliers de travail autonome en Anglais, que le logiciel est capable de motiver des étudiants autodirigés pour une tâche normalement perçue comme ingrate (et, par conséquent, négligée). Les taux d'acquisition de vocabulaire obtenus étaient quelque peu inférieurs à ceux obtenus dans des apprentissages d'Anglais dirigés par enseignant mais sont, croyons-nous, susceptibles d'amélioration.

A problem which we have frequently encountered when training French students of engineering and data processing to take over responsibility for their English learning (1) is this: they are rarely very keen on learning the lists of vocabulary they churn out in the course of their self-directed learning projects. In many cases little or no effort is made to do so, even when the students feel that learning words which have caused them trouble would make a substantial contribution to progress towards their objectives. This lack of motivation for necessary vocabulary learning is not just a matter of distaste for rote learning from lists. Few learners take advantage of the potentially more motivating techniques for vocabulary acquisition (2) which we offer them. The trouble seems to be that it is so much less bother - and more fun - to carry on consuming courses and authentic material or practicing speaking and writing than it is to buckle down to the job of doing something about the difficulties you encounter in doing so.

About three years ago, at a time when public enthusiasm for microcomputers was coming to the boil, it occurred to us that a computer could, perhaps, be used to overcome the effort/motivation barrier which we thought was keeping so many learners from making progress in passive or active vocabulary acquisition. First of all, it would attract learners by its novelty and topicality. Secondly, by putting a whole range of vocabulary learning techniques literally at fingertip reach, the computer would cut out the effort of scratching about to find interesting ones. Thirdly, it would - hopefully - retain learners' interest in working on vocabulary by being fun to use (games-style activities) relevant (input of personal vocabulary) and demonstrably efficient (provision of a test feature to monitor progress).

This paper will describe the computer program which the above idea eventually led to and assess to what extent it has fulfilled its purpose during its first few months of in-service trials.

THE PROGRAM :

This rejoices in the name of VOCMAN and has been written in BASIC for a Sinclair ZX81 with 64K RAM. As the program is too long to fit into the memory space available, it has been divided up into four parts which are used separately. Loading is from cassette. Individual learners (or small groups of learners) enter the vocabulary they wish to learn (plus translations) at the keyboard. The vocabulary entered is incorporated into the part of the program being used and is then available for presentation in its learning activities. Learners select the activities they wish to use from a menu. Program part and entered vocabulary can be saved onto a learner's personal cassette after use. Additional vocabulary can be incorporated into the program part at any time but if this is to be conserved for future use, rerecording of program part and words is necessary.

VOCMAN did not acquire its present shape and substance through the agency of some deeply pondered and rigorously executed master plan. It grew by accretion and reshuffling of vocabulary learning subprograms written as they were thought of and when time could be spared. Some of the subprograms aim at impressing spelling on the learner. Others are intended to focus on meaning or to act as springboards to speaking or writing activities. Few of them are original. One activity, indeed, is a home-made version of a program already described by Tim Johns(3). In the following paragraphs of this section we shall describe the structure and content of VOCMAN as it stands at the moment.

Each of the four parts of the program contain a number of standard features plus one or more vocabulary learning activities.

Features common to each of the four parts of the program :

Presentation Screen: This is an explanatory lead-in to the program for learners who have never used it before. They can take a look at the program menu and, if they wish, start to type in the words they want to learn.

Menu: This lists the facilities available to the learner and shows how they can be accessed.

Loader: This is used by the learner to enter the words s/he wishes to work on. On entry, the english word can be checked for spelling and corrected if necessary. The learner then has to supply one (only) L1 equivalent of the word entered. The latter will be used later on as a basis for correction in the activities where translation is called for.

Eraser: This serves to erase all the words entered should a clear-out be desired.

Test: This offers a translation test(English to L1 ou L1 to English) with automatic scoring, correction and a terminal list of words which were not known. Subsequent learning activities can, if the learner desires, be based only on the words which caused a problem.

Word list : This presents on screen, for revision purposes, all the words (with their translations) which have been entered.

Vocabulary learning activities offered :

In the first part of the program :

Find the word : One of the words in the learner's stock is hidden in a block of randomly selected letters. The learner has to locate it and check his solution either by asking for the word to be highlighted on screen or by typing it in for verification by the computer. Afterwards, translation of the word can be attempted if desired. The translation routine includes a correction phase. The computer will continue to select different words at random from the learner's stock until the learner chooses to move on to another activity. When all the words have been used up, random selection of different words restarts automatically.

Spot the word : After a randomly variable delay of the order of seconds, one of the words in the learner's stock appears briefly on screen in a randomly selected position. The learner has to type in the word s/he has seen. The computer tells the learner whether the answer given is right or wrong and, in the latter case, offers him or her unlimited additional attempts at getting the spelling right. If the learner has the wrong answer and gives up straightaway, s/he can ask to see the right answer. When the right answer has been established, the learner can move into a translation/correction routine if desired. Random selection of words continues (see activity above) until the learner chooses to change activities.

Anagram : One of the learner's words is presented on screen with its letters in a different order. The learner has to unscramble the anagram. Correction, retry and translation routines are available as in the preceding two activities.

In the second part of the program :

Whirlyword : One of the learner's words appears on screen with its letters rapidly changing position (the last letter goes to the front of the word, the new last letter does the same and so on...). The learner is invited to try to freeze the word (by pressing a key) when it appears with all its letters in normal sequence. Again, a translation/correction routine is available.

Hangman : Too well known to require description. The mystery words which have to be guessed letter by letter in a limited number of "go's" are chosen - as usual - at random from the learner's stock.

In the third part of the program :

Storyteller : The computer randomly selects 5 words from the learner's collection of words and invites him/her (or them) to make up a story containing all 5. Translations of the words are furnished on request. A different selection of 5 words

can be called for whenever inspiration fails. The activity can lead to discussion in English, to a told or written story and to correction and follow-up activities.

Fruit machine : A crude representation of a fruit machine appears on screen. The usual fruits, however, are replaced by words. On the left hand side "band" are the words fed into the computer by the learner. On the centre and right hand side "bands" are words from the computer's own stock of words. The learner is confronted by ever varying word triplets each containing one of his/her words. S/he is invited to block the machine whenever s/he sees an interesting word combination and to make up a sentence containing the three words. Learners working in pairs or in small groups can add spice to the activity by imposing time limits and requiring justification of implausible sounding sentences.

In the fourth part of the program :

Ludo : This is simulated board game of the "Ludo" type for two players or two teams of players. Each player or team of players take(s) turns translating words selected at random from their stock. A player giving a correct answer is awarded from 1 to 6 points (random selection again) and his counter moved forward the appropriate number of points on the board. A translation is provided when a wrong answer is given. The winner is the first player to arrive exactly on the last square of the board.

DID THE PROGRAM DO WHAT IT WAS SUPPOSED TO DO?

The program was intended to do two things. Firstly, to motivate more work on vocabulary amongst self-directed learners with problems in this field. Secondly, to ensure that work done with the program did lead to worthwhile acquisition of vocabulary. The way in which VOCMAN was tested on these two points and the results obtained will now be described. Section headings will be :

- the learners involved
- the learning approach involved
- the "experimental method" used to assess whether VOCMAN did, in fact, lead to more work of an effective sort on vocabulary.
- results and discussion

The Learners :

French students in their first year of a two year course (M.I.A.G.E.) on the use of computers in management. All of them had, until their arrival at the Nancy M.I.A.G.E., followed fairly traditional courses in English at school and in higher educational establishments.

The Learning Approach :

Strongly self-directed. The students (3 groups of 16 to 18 members) set up their own objectives and learning programmes and worked on them - individually or in pairs - during twelve three hour workshops using materials, techniques and assessment

methods of their own choice. The only constraints upon the learners were the obligation to carry out the bulk of their work during the workshop slots, to fill in a worksheet at the end of each 3-hour session and to submit a report (accompanied by all written and recorded work) for evaluation. The teacher functioned as a learning counsellor.

The Experimental Method :

From the fifth workshop onwards, the attention of the learners was drawn to the existence of VOCMAN by posting a notice on the blackboard. This notice contained a succinct description of the purpose and functioning of the program and concluded with an invitation to try it out during workshop time. The program itself was not visible because the computer could not be conveniently installed in the workshop and hence had to remain "across the road" at the C.R.A.P.E.L. The notice was the sole form of "recruiting" employed.

Learners who came forward expressing interest were introduced to VOCMAN via a short demonstration by the teacher and thereafter, if interested, booked one hour work sessions with it. Questionnaires and a notice requesting learners to fill in a questionnaire each time they used VOCMAN were placed close to the computer. The questionnaires were intended to provide a record of who used VOCMAN when and how and to collect information on learning and learner reaction to the learning tool provided.

The effectiveness of VOCMAN in promoting work on vocabulary acquisition was gauged by assessing the proportion of learners with non-negligible vocabulary problems who were stimulated into regular work on them by VOCMAN. For comparison, the proportion of learners with non-negligible vocabulary problems who worked on them regularly using other techniques was also assessed. This meant that the following quantities had to be evaluated :

- 1 - The number of learners with non-negligible vocabulary problems
- 2 - The proportion of learners with non-negligible vocabulary problems who made some regular attempt to deal with them (i.e. over and above simply making word lists) using methods other than VOCMAN
- 3 - The proportion of learners with non negligible vocabulary problems who were attracted to working on them regularly by VOCMAN.

Quantity 1 was evaluated by examining all the written work furnished by the learners and counting up for each learner the number of words listed during the twelve workshops. Learners with less than 20 words listed were considered to have negligible vocabulary problems (negligible in the sense that if they did have vocabulary problems, they did not consider these to be important enough to warrant the making of lists for learning). Learners with more than 20 words listed were considered to have shown that they felt their deficiencies in vocabulary to be cause for some concern.

Quantity 2 was evaluated via inspection of all information available (learners' worksheets, teacher's logbook and recollections) on the learners with non negligible

vocabulary problems. The number of these learners who had not used VOCMAN and who had definitely done more about their vocabulary problems than merely make word-lists were counted and their percentage calculated.

Quantity 3 was evaluated by referring to the information sources mentioned just above, to the teacher's records of who used VOCMAN when and for how long and to the (almost invariably) completed questionnaires. The number of learners who had used VOCMAN more than 3 times during the 8 or 9 workshops for which it had been available (and who had done no previous work on vocabulary) was counted and their percentage calculated.

The effectiveness of VOCMAN as a worthwhile learning tool was investigated by observing the long term retention of vocabulary learned with its aid and the rate (words/hour) at which the retained vocabulary was learned.

The first quantity was obtained by asking regular users of VOCMAN to take - one month after the last workshop and without revision - a written test of their knowledge of the words they had worked on.

The second quantity was obtained by dividing the number of words correctly translated in the test by the time spent working with VOCMAN (available from the teacher's records and the questionnaires completed when learners used VOCMAN).

Results and discussion :

The figures yielded by the investigation of whether VOCMAN lead to more work amongst learners with vocabulary problems are given below :

Regular work on vocabulary with and without VOCMAN

Total number of learners	50
Number of learners with non negligible vocabulary problems	46
Proportion of learners with non negligible vocabulary problems who worked regularly on them by study other than with VOCMAN	8/46 (17,4 %)
Proportion of learners with non negligible vocabulary problems who worked regularly on them using VOCMAN	8/46 (17,4 %)
Proportion of learners with non negligible vocabulary problems who would have worked regularly on them using VOCMAN if they had discovered it earlier or if it had been implemented on less unreliable and more easily manipulable hardware	5/46 (10,9 %)
	TOTAL 21/46 (45,7 %)

It can be seen that, in the space of 8 workshop sessions, VOCMAN attracted another 17,4 % of the 85-86 students with vocabulary problems into doing regular work on them. Given more time and better hardware an extra 28,3 % (17,4 % + 10,9 %) of this class of learner would have been regularly attending to their word problems with VOCMAN. That they did not do so was due (in 2 cases) to deciding to use it only three sessions before the end of the course and to (in the 3 remaining cases) exasperation with the inadequacies of the ZX81 (slow loading, frequent failure to load, awkward keyboard, frequent loss of program and words through RAMpack wobble) outweighing enthusiasm for the software. It is not surprising that more learners did not avail themselves of VOCMAN when one considers that :

a - reports of the appalling performances of VOCMANIS supporting hardware were circulated by its victims (at least one learner is known to have changed her mind about giving VOCMAN a try for this reason)

b - some learners were repelled by the very idea of using a computer for language learning, feeling that there were quite enough computers in their life already

c - other learners were chiefly interested in doing as little work as possible

d - a few learners may not have heard of VOCMAN - as late as the tenth week of the course one learner professed amazement on learning of its existence

So, all things considered, VOCMAN seems to have been reasonably successful as far as stimulating work on vocabulary is concerned. What were the reasons for this? Its regular users were unanimous in cursing list-learning as deadening and ineffective. They justified their adherence to VOCMAN in terms of its fun aspect and its usefulness (as perceived in the results of regular runs of the test option).

This brings us to the second point of our enquiry. Did the extra vocabulary work generated by VOCMAN do any good? What vocabulary was learned and at what expense of effort? The table below presents the answers we obtained to these questions:

Vocabulary learning with VOCMAN

Learner	Number of words studied	Long term retention	Time spent with VOCMAN *	Words learned per hour
B	39	90%	6h.	5.9
Co	39	79%	6h.	5.1
Ca	39	59%	2h.	11.5
L	39	62%	2h.	12.1
D	68	66%	4h.	11.2
W	68	72%	4h.	12.2
H	81	77%	4h.	15.6
Dj	81	81%	4h.	16.4

*Excluding sessions where hardware failure prevented work on vocabulary.

The table shows that VOCMAN was more than just a plaything. It produced respectable long-term retention of vocabulary studied. The average retention rate (73 %, s.d. 10.5) is comparable with those of (74 %, s.d. 8.18) and (80 %, s.d. 9.24) reported by CROW and QUIGLEY (4) for (teacher-directed) traditional and semantic field approaches to vocabulary learning by (mostly) middle and far Eastern students. The rate at which words were learned using VOCMAN, however, is lower than that achieved by CROW and QUIGLEY's learners. The latter were (according to our calculations based on CROW and QUIGLEY's data) learning about 20 words per hour under teacher-led instruction, whereas our self-directed learners were chalking up between 11 and 16 per hour. (We have ignored the scores of the first two learners in the table above because they gave up adding new words to their computerized stock in the mistaken belief that the computer would take no more). A possible explanation of our learner's lower scores is that the variety of games provided by VOCMAN led to overkill, with the learners spending more time exploring the activities than was necessary for acquisition. Nevertheless, there were more learners working effectively on vocabulary than there would have been without VOCMAN and it may be that the suspected overkill phenomenon would have disappeared if the learners had had the time to try all the activities. Continuing use of VOCMAN should show whether this hypothesis is correct and will also enable us to see whether what would seem to be a promising start was a flash in the pan or not.

FUTURE WORK :

The first thing to be done will be to implement the program on a more reliable and sophisticated computer equipped with a disc operating system. This will eliminate much wasted time and temper, permit rapid access to all the activities and allow storage of vocabulary on a large scale. While transferring the program to a better machine (the in-house GOUPIL or MINI-6 for instance) a number of user-suggested modifications will be made :

- provide for entry of several translations of a given English word
- provide for entry of long words and expressions
- provide for storage of contextual information
- provide for fine grained manipulation of the vocabulary held in stock (editing, suppression and selection of words or blocks of words for incorporation into activities).

At a later stage, the existing activities will be supplemented with new ones. While the majority of activities provoked very different reactions from different learners, the "Ludo" game was a universal favourite - presumably because of its competitive dimension. Accordingly, more options of this sort will be added and competitive versions of present and future activities provided when appropriate.

NOTES

(1) See MOULDEN, H., *Mélanges pédagogiques* 1978, 1979, 1980, 1983, 1984, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

(2) Some of those suggested in *Learning English Words* (Pilgrims Language Publications), for example.

(3) "Wordspin. Six games and activities for language learning on the ZX81". Paper presented at a conference on computers in foreign language teaching organized by the British Council and the Goethe Institute, Paris 16-18 December 1982.

(4) CROW and QUINGLEY (1985), "A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension". *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 3, September 1985.

"STRATEGY" : CONFLICT OR COLLABORATION ?

Philip RILEY

RESUME

Le terme de "stratégie" est devenu un des mots-clefs des sciences sociales des années 1980, en particulier parce qu'il fournit un pont épistémologique entre intention et action. Cet article résume les origines historiques et étymologiques de ce concept (philosophie de Clausewitz, théorie des jeux, psychologie comportementale) et présente une réflexion sur les implications socio-politiques sous-jacentes au modèle Clausewitzien pour l'étude de l'interaction. Ce modèle essentiellement conflictuel pèse lourd sur notre représentation inconsciente des rapports sociaux, mais est-il vraiment pertinent à la description du processus interactif et collaboratif que représente la négociation ? Un modèle Rapoportien, fondé sur les "non-zero-sum games", ne serait-il pas plus adapté ?

En annexe : une taxinomie exemplifiée des stratégies de communication ; une liste de définitions récentes ; des suggestions pour des activités pédagogiques favorisant la pratique et l'acquisition des stratégies en cours de langue et une bibliographie sélective.

*Parent : What's that you're drawing, love ?
Child : Don't know - I haven't finished it yet.*

1. INTRODUCTION

Words don't make sense : people do. They make it together, in interaction. Meaning, that is, is a collaborative construct which is created and organised, negotiated and realised by the participants in a communicative event.

In face-to-face interaction, in real time, any individual contribution may limit or influence subsequent contributions : accounting for this process—for the nature of the individual contributions and for the operations by which they mesh and fuse into a single whole and for their rôles within that whole—accounting, that is, for multi-source discourse, presents the linguist with an awesome list of problems. Not only is the subject-matter vastly complex, but our traditional models of linguistic description, based on the reduction of the ideal speaker-hearer, completely lack the social and dynamic dimensions necessary to any account of interaction. And this is as true of the various brands of speech act theory as it is of the different structural descriptions, including generative grammar. At best, they can only provide us with insights into the semantic cover of individual sentences : they tell us nothing about the pragmatic values of utterances or about the relationships between utterances and between their speakers.

The complexity of this task can hardly be exaggerated, since ultimately it would require a theory of human action and a theory of human knowing, implying as it does a description of all the constituents of communicative events, but also the full range of psychological, epistemological and socio-cultural factors involved in the perception of such events.

Faced with this state of affairs, linguists and applied linguists have tended to react in two different ways : some have withdrawn to the topmost room in the topmost tower - and pulled up the drawbridge. Others have emulated Leacock's Lord Ronald, who "flung himself upon his horse and rode madly off in all directions". (1)

(1) For an idea of the sheer variety of problems and approaches cf. Sudnow, 1972 ; Sinclair, 1980 and Sajavaara and Lehtonen, 1981.
Useful general surveys include : Mainqueneau, 1976 ; Coulthard, 1977 ; Widdowson, 1977.
For discussion of pedagogical implications, see Riley, 1980 ; Schmidt and Richards, 1980.

This reaction is an understandable one, and has certainly not been restricted to linguists : psychologists and psychiatrists, anthropologists and ethnologists, sociologists, philosophers, educationists have all joined in an enthusiastic but unco-ordinated attempt to tackle various aspects of the problem, like people trying to put out a vast forest fire, sometimes blinded by smoke and unaware of the others' presence, often beating away here to find fresh flames springing up there - and always primarily interested in protecting their own domaine.

Slowly, though, certain conceptual landmarks have come to be recognised by more and more workers : communicative competence, act, event, interaction, rôle, address - and strategy. This last term has already proved to be exceptionally rich in insights, (2) providing as it does just the sort of epistemological bridge between acting and knowing whose necessity I have already mentioned and has rapidly become one of the most commonly referred-to concepts in the field. There is a danger here, however, the danger common to all common terms : if a word means precisely what any user wants it to mean, then we are in an even worse mess than before, having merely added vagueness and ambiguity — and possibly self-deception — to our list of problems.

For this reason, I propose to take the term *strategy* for slightly closer examination than has usually been the case, as far as I know, within linguistic circles. Of course, in certain other disciplines (mathematics and game theory in particular, see below) this term has been the subject of intense scrutiny and precise definition. In a sense, that is precisely what worries me : are we social scientists not fooling ourselves when we borrow the term that we are also borrowing the science ? In this paper, I will be arguing that a vague and uncritical use of the word "strategy" gives rise — usually unconsciously — to a view of human relationships which is both limited and debatable. I quite appreciate that my version of that view (i.e. that it is based on aggression and a struggle for power) seems to many people far-fetched or exaggerated : this is why I have tried to give some indications concerning the historical and epistemological back-ground to my argument. Since any model of interaction is necessarily a hypostatization of a socio-political theory, we should examine our models to see just what their socio-political implications are : to imagine that a term like "strategy" can be used without any such implications is both naïve and irresponsible. Only by trying to define our terms, by making explicit the assumptions on which they are based, can we hope to distinguish between the use we are making of them and the use they are making of us.

(2) Cf. Berrendonner, 1977 ; Clark and Clark, 1977 ; Faerch et Kasper, 1980-1983 ; Harding, 1980 ; Pit Cor-der, 1980 ; Widdowson, 1980

But whatever the answer, questioning primitive terms (for that is what "strategy" is in linguistics at present) is seldom a waste of time :

"If..... we wish to have a theory which shall suit most cases, and will not be wholly useless in any case, it must be founded on those means which are in most general use, and in respect to these only on the actual results springing from them".

Carl von Clausewitz, 1832, *On War* (3)

2. "STRATEGY" : RECENT DEFINITIONS, ETYMOLOGY AND USE

"The conduct of War is, therefore, the formation and conduct of the fighting. If this fighting was a single act, there would be no necessity for any further subdivision, but the fight is composed of a greater or less number of single acts, complete in themselves, which we call combats... and which form new units. From this arise the totally different activities, that of the formation and conduct of these single combats in themselves, and the combination of them with one another, with a view to the ultimate object of the War. The first is called tactics, the other strategy... tactics is the theory of the use of military forces in combat. Strategy is the theory of the use of combats for the object of the War".

Carl von Clausewitz, *ibid.*

"A set of rules governing the behaviour of a player in every game situation".

Von Neumann and Morgenstern, 1944

"Stratégie : terme emprunté à la théorie des jeux pour désigner l'ensemble des actions successives tendant vers un but".

Dictionnaire de la Communication

"Strategies are global units of the organisation of behaviour".

Miller, Galanter and Pribram, 1960.

These quotations illustrate the main sources of the contemporary meanings of "strategy" : War, Games Theory and Psychology. They also illustrate the relative lack

(3) Quotations from Clausewitz are from the Pelican Classics edition, Trans. Col. J.J. Graham, ed. Anatol Rapoport, 1968.

of precision of the term once it crosses over into the behavioural sciences. As Caron (1977) has remarked :

"On pourrait bien souvent y substituer d'autres termes moins savants : démarche, méthode, processus..."

A look through the psychological literature confirms this and when we turn to linguistics the situation is even more flagrant. Moreover, even amongst those for whom the term has more rigorous pretensions, we find it used for anything from an algorithm to a stochastic process. Communicative strategy, social strategy, learning strategy, teaching strategy, cognitive strategy, memorization strategy, pedagogical strategy, linguistic strategy.... it has taken me less than two minutes flicking through the books on my desk to put that list together. Even if each individual writer were consistent in his use of the term, the range of collocations confirms the suspicion that it risks becoming overworked. There is a vicious circle operating here : because the concept is so valuable we all want to use it in every possible field — which, in turn, risks diluting it, robbing it of its value.

Of one thing there can be no doubt: the idea of "strategy" has had an enormous impact and rapid growth in psycholinguistics and linguistics during, say, the past ten years. Some of the reasons why this should be so are mentioned in the quotation below, taken from Peter Herriot's *An Introduction to the Psychology of Language* (1970), which is also of interest to the amateur historian of ideas : at the very end of that book, under the heading "Theoretical Conclusions", Herriot says :

"There is one theory which appears to offer an adequate account of the psycholinguists' findings - that is, an account which describes adequately all findings, including those concerning deep structure. It has the advantages of accounting for behaviour in general ; and of being a reductionist theory in the sense that it is taken to represent the functioning of the central nervous system. It has the disadvantage of being framed in terms which are sometimes ambiguous. The theory is that of the schema and strategy (see Lunzer, 1968). The schema has a long history as a concept in British (Oldfield and Zangwill, 1942) and European (Piaget, 1950) psychology. The strategy is the result of evidence for the hierarchical structure of behaviour derived from diverse fields, owing its inspiration perhaps to Lashley (1951) and its popularity to Miller, Galanter and Pribram (1960), who call it a plan".

Herriot then goes on to quote Lunzer on the distinction between schema and strategy :

"The difference is mainly one of emphasis ; it is the difference between structure and function. So long as we are describing the actual sequence of events involved in the regulation of behaviour, the language of strategies is quite adequate by itself. However, when we want to describe the connectivity of the various centres which are involved in such strategies, it is more advantageous to use the term schema. The strategy corresponds to the actual operation of the organism at any given time ; the schema to its potential for regulated behaviour.

The strategy may be likened to the "flow" of current in any phase of the operation of the machine ; the schema is the wiring diagram itself".

If we turn now to what in many ways is a similar type of book, *Psychology and language, an Introduction to Psycholinguistics*, by H. Clark and E. Clark, which appeared only seven years later, we may note several important differences.

- (i) the idea of strategy has become central to the whole field
- (ii) the emphasis given to the historical and epistemological influence of the game theory type approach is far stronger (eg. there is no mention of Lunzer and the term schema occurs only once, and in a different sense)
- (iii) at no point is the term defined : this is not a snide remark - the rigour and consistency of their use of the term shows that they could have produced a precise definition if they had wished. The point being made here is a historical one : they did not think it necessary to do so. They give an operational description :

"Listeners have at their command a battery of mental strategies by which they segment sentences into constituents, classify the constituents, and construct semantic representations from them... These strategies rely on the fact that sentences contain elements listeners can use as clues to proper segmentation... These strategies seek out the best clues and try the most likely segmentations first. So if the first strategy applied does not work, another is tried, and so on".

This approach to "strategy" gives us a series of "rules" having the form
"Whenever X do Y"

where, again, the influence of the Game Theory model is clear.

3. "Strategy" as an ideological option

"On ne parle pas pour avoir raison, mais pour avoir raison de l'autre".

C. Kerbrat-Orecchioni (1977)

"Strategy is the employment of the battle as the means towards the attainment of the object of the War... the compulsory submission of the enemy to our will is the object".

Car Von Clausewitz (1832)

Any description of interaction is necessarily founded on some model of political philosophy, however inchoate or inexplicit. The point which I hope to make in this section is that the use of the term strategy imposes on the speaker a set of socio-political premisses which seriously limit the models for the description of interaction which are available to him. In other words, there may well be forms of interaction which are not amenable to descriptions based on the concept of "strategy" and any such descriptions will, therefore, be fundamentally distorted.

I can do no more here than give the very barest of outlines for the argument supporting this thesis :

- (i) The etymological origins (Greek "army", "generalship", etc...) are still directly relevant to current usage.
- (ii) This etymology has been reinforced and refined by the use of the term in Game Theory.
- (iii) Game Theory itself largely derives from the war games developed for the Prussian army in the early part of the nineteenth century. Introduced to the Prussian court by Reisswitz in 1811, *Kriegspiel* were purchased for every regiment by royal edict in 1824 (4).
- (iv) Almost without exception, the war games reflect directly the philosophy of war of Carl von Clausewitz, himself a Prussian, and Director of the Military Academy in Berlin between 1818-1830.

That is, "strategy" brings with it Clausewitzian connotations, which vary in their degree of precision or formulation, but which impose one particular view of social relationships to the exclusion of any other.

The basic tenets of Clausewitzian theory may be summarised as follows :

- (i) The State is conceived as a living entity, having well-defined strivings and endowed with intelligence to seek and examine means to realise these strivings.
- (ii) The State is sovereign i.e. recognises no authority above itself.
- (iii) Since among the goals of all states is that of increasing their own power at the expense of that of other states, the interests of states, regardless of incidental and ephemeral coincidence, are always in conflict.
- (iv) Clashes of interests between two states are typically resolved by the imposition of the will of one state upon that of another. Therefore war is a *normal* phase in the relations among states.

(Rapoport, 1968)

Obviously, all these points are directly related to the notion, his notion, of "strategy". But for the moment, I wish to focus on nos. (iii) and (iv), recalling in passing the significance of the fact that Clausewitz saw the Battle and the War as superior levels in a hierarchy that began with the duel :

- (4) - and they have had an influence on every major war since : anyone interested in the history of War Games and in the development of Game Theory prior to its entry into the social sciences is referred to Andrew Wilson's *The Bomb and the Computer*, 1968. For a clear introduction to the topic and a discussion of the transition from War Game Theory to Game Theory, see A. Rapoport's preface to the Penguin ed. of Clausewitz *On War*, as well as his major books.

"We shall not enter into any of the abstruse definitions of War used by publicists. We shall keep to the element of the thing itself, to a duel. War is nothing but a duel on a extensive scale. If we could conceive as a unit the countless number of duels which make up a War, we shall do so best by supposing to ourselves two wrestlers."

I hope enough has been said to indicate the essence of Clausewitz's thought and attitudes on primary social relationships. The state is the individual writ large and is in permanent and direct competition with all other states ; violence is just one form, one way of furthering the continuing aim, which is to subdue one's competitors — hence the most famous dictum of all, "War is a continuation of politics by other means" : *only* the means distinguish peace from war, social relationships being always based on a struggle for power.

A direct consequence of Clausewitz's reasoning, and of the contemporary international situation which he was describing (points (i) and (ii)), is the idea that wars are always won or lost, i.e. they are zero-sum games. Since the interests of sovereign states are always opposed, what favours one state is to the disadvantage of all others. Even now, after at least fifty years of evidence to the contrary, this is probably the most widespread "philosophy" of war (and of peace, for that matter : "export or die" implies that someone has to import). Notions, like "deterrent", "limited response", "bloc", "escalation", to say nothing of non-violent alternatives, have failed to influence popular thinking and discourse. It takes a distinct effort to realise that Clausewitz's is a philosophy, not *the* philosophy of war and social relationships.

In Game Theory terms, Clausewitz sees War as a zero-sum game. At no point does he give any indication that he is aware of any other paradigm. The so-called "Two-person non-zero-sum games" in which *both* sides benefit through some form of collaboration never enter into consideration. As Rapoport says

"... two person non-zero sum games, i.e. conflicts in which some outcomes are preferred to others by both players (although the actors still have conflicting interests). These games differ from the so-called zero-sum games in which one player's gains are always equal to the other player's losses. In the case of zero-sum games... it is always possible to find an optimal strategy... in the sense of getting the largest pay-off ... which the conditions of the game allow ... The rational strategy of each player is the one which assures the greatest possible loss (or smallest possible gain) to the opponent. However ... there exist "games" (i.e. conflict situations) of the non-zero-sum type to which this definition of rationality does not apply. In such situations, if each actor tries to minimize his losses (or maximize his gains), the two may not get as much as they could get otherwise".

It may seem to you that I am exaggerating when I claim that the Clausewitzian notion of war lies behind our present use of "strategy". May I ask you to consider the following recent quotation.

Perhaps the most persuasive (and most detailed) argument for the universality of speech act strategies has been put forth by Brown and Levinson

(1978). They point out that most speech acts are in some way threatening to either the speaker or the hearer, either by imposing on one party's freedom of action, as with acts of requesting (an attempt to restrict the freedom of the hearer) or by damaging the positive self-image of one of the parties, as with criticisms (hearer's face is damaged) and apologies (speaker's face is damaged). Brown and Levinson argue that speakers compute the level of threat involved, considering such factors as social distance, degree of power that one party may have over the other and the ranking of impositions within a particular culture, and then select a strategy for doing the act. Very threatening actions may not be done at all, and minimally threatening actions are usually done directly and explicitly. It is the great area in between which is most complex. Speakers may select a strategy of "positive politeness", one which minimizes the threatening action by reassuring the hearer that he or she is valued by the speaker, that somehow the speaker wants what the hearer wants, that they are members of the same in-group, etc. Or a speaker may select a strategy of "negative politeness", redressing the threat to basic claims of territory and self-determination, for example by apologizing or being indirect and formal. Thus a request for forgiveness might be expressed in a positively polite form as "Gimme a break, Sweetheart" or in a negatively polite form as "I hope you'll be able to excuse my error".

(Schmidt and Richards, 1980)

One could argue that the "universality" being spoken of here is nothing more than a reflection of Brown and Levinson's view of social relationships and a glance at the vocabulary used for describing those relationships tells us we are back in familiar territory (- along with a number of other writers including Goffman : "territory", "incursion", "violation", etc...).

This is not just a plea that non-zero games should be considered as possible models by the linguist interested in the description of interaction. That would be a good start, but would not shift the basic perspective, namely that games are "conflict situations". It seems to me that we must look elsewhere, for "non-conflictual" accounts of interaction if we are to do more than just pay lip-service to the idea of collaboration. A good, if unfashionable, place to start would be the works of the British social anthropologists of the 1930's and 1940's. (cf. Kuper, 1973). Better known, at least in ethnomethodological circles is the work of Schutz (1962) on the sociology of knowledge. Two sources of insights into the nature and negotiation of personal meaning which are unfamiliar to most linguists are

- (i) the work being done by geographers into "mental maps" (Gould and White, 1974) and
- (ii) the techniques and experiments of the Personal Construct psychologists (Bannister and Fransella, 1980)

Is it really naïve to point out that there are cases when people actually enjoy one another's company? Or help one another, or find it mutually beneficial to interact ? As a concrete, linguistic example we could cite the type of negotiation of meaning so penetratingly studied by Schegloff in his article "On formulating place" (1972). Here

we have two people eager to understand and be understood, providing helpful information and confirmation: is it useful to describe such a type of interaction on the basis of a model developed for the description of conflicts ?

Strategies are the mechanisms employed by speakers to establish the common ground necessary to all communication, that is, the means by which negotiation is carried out in real time in interactive discourse. Speakers use them to communicate, obtain and elucidate the meaning-values of linguistic elements when these are not shared. In the most fundamental sense, they enable us to make ourselves understood, to ensure that we are talking about the same things. (Sixt, 1985).

4. CHARACTERISTICS OF "STRATEGY"

It is unrealistic to imagine that anyone is going to stop using the word strategy because of the arguments advanced in the previous sections of this paper. What is essential, though, is that we should rid the term of its Clausewitzian connotations and in particular its association with "zero-sum games". In fact, if we manage to do that we will have saved the baby from the bath water.

A first step towards this happy state of affairs is to list the characteristics of "strategy" in a way which makes it independent of those connotations and associations. I dare not speak of "defining" the term : it is too early (what other models of interaction do we want it to cover ?) and I am not particularly competent. Moreover, where hard-and-fast definitions exist — as in the more mathematical versions of Game Theory — their very precision makes them unsuitable instruments for inter-disciplinary discussion, where it becomes narrowness : in addition, as far as I am able to judge, their formulation exhibits a degree of determinism which is at odds with the "social science" view of strategy as the rational decisions of an actor, and which are contingent on the decisions of other actors, but whose decisions are in turn... However, this is not the time to start discussing problems of free will, though we are fooling ourselves if we imagine they are not relevant (most religions include detailed ideologies of interaction).

For the moment, though, I would like to emphasise the point that the list which follows is just a basis for discussion and one that aims at providing a useful rule-of-thumb. (5)

1. A strategy is a type of operation in which a succession of two or more acts is related by a *common teleology*.
(Strategies "are motivated", "goal-directed", they "have aims" - though these aims (etc...) are not necessarily conscious)
2. These acts are performed in a situation which must contain *some degree of uncertainty* as regards the behaviour of the other interactants, or as the result of ignorance on the part of the actor.
- (5) This list draws on : Cosnier, 1977 ; Herriot, 1970 ; Clark and Calrk, 1977 ; Wilson, 1968 ; Caron, 1977 ; Rapoport, 1968.

3. The constituent acts which realise strategies are *rule-governed* and *rule-defined*, as are the relationships between them : these rules also allow the actor to evaluate his position as regards the attainment of his goal at the successive stages resulting from the performance of successive acts.
(Actors have "options", "choices", "decisions" to make)
4. Strategies are *interactive* : strategic acts are decisions contingent on other actors' decisions.
5. Strategies are *ways of testing hypotheses* about a situation : they are predictions about behaviour and/or circumstances.
6. Strategies can only apply phenomena having an *inherent hierarchical organisation*.
(A series of unordered acts is not a strategy. Actors have "priorities" "preferences", "plans").
7. *Strategies and their elements may be recurrent*
(Though the existence of a "design feature" not not mean an actor can always make use of it).
8. Strategies regulate the *deontological relationships* holding between participants in an interaction.
(to avoid using expressions like "balance of power").
9. To carry out a strategy, an actor disposes of a number of *operators* which he uses to construct and develop the *discursive situation* in real time (6) These operators include : modalisation, deixis, illocution, evaluation, cognitive categories, etc. The organisation and realisation of operators in real time determines strategy. Any modality capable of short-term manipulation and conventional coding may realise operators.
10. Actors use intuitive equivalents of concepts such as "elegance", "power" and "exhaustiveness" in their evaluations of strategies. (But these are highly relativistic and can only be discussed in terms of the ethno-discourse of which they form a fundamental part. Rationality is a cultural variable).

What is the status of a list of this kind? It is certainly not exhaustive, of course, nor is it free of socio-political implications, though trying to formulate such statements without leaning too far in one ideological direction is a very salutary exercise. Its real value, though, is that it helps us towards making *descriptive decisions* i.e. to decide that we as linguists want our terms to apply to. We might, for example, decide to restrict our use of "strategy" to what is (in terms of the list above) a sub-category ; this, it seems to me, is what Faerch and Kasper (1981) do when they define communication strategies as

"... potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal"

Such an approach is both valid and useful, since it is a chance in the full sense of allowing us to include and exclude items as we wish. Of course, by definition, it is not the only possible choice, but nor is it loaded, at least not to anything like the same degree, with unconscious ideological assumptions.

(6) See Ducrot, O (1972) and several of the papers in Berrendonner (1977) for the approach to discourse on which points 8 and 9 are based.

REFERENCES

- BERRENDONNER, A. (ed.) (1977) **Strategies Discursives**. Presses Universitaires de Lyon.
- CARON, J., (1977) "Stratégies discursives dans les tests projectifs". In BERRENDONNER, A. (1977).
- von CLAUSEWITZ, C. (1832) **On War**. Trans. J.J. Graham. A. RAPOPORT (ed.) Pelican, Harmondsworth.
- CORDER, S.P. (1980) **Second language acquisition**. Study commissioned by the Council of Europe. In HOLEC, (ed.) (forthcoming)
- COSNIER, J. (1977) "Gestes et stratégie conversationnelle". In BERRENDONNER (1977).
- COULTHARD, M., (1977) **An introduction to discourse analysis**. London, Longman.
- DUCROT, O. (1972) **Dire et ne pas dire**. Paris, Hermann.
- FAERCH, K., ET KASPER, G. (eds.) (1983) **Strategies in interlanguage communication** London. Longman.
- FRANSELLA, F., ET BANNISTER, D. (1980). **Inquiring man : the psychology of personal constructs**. Harmondsworth, Penguin.
- GOULD, P. ET WHITE, R. (1974). **Mental Maps**. N.Y. Penguin
- HARDING, E. (1980) **Repair Strategies**. Strasbourg, Council of Europe. In HOLEC (ed.) (1984) Also in **Occasional papers of the CLCS**, Trinity College, Dublin.
- HERRIOT, P. (1970) **Introduction to the Psychology of Language**. London. Methuen.
- HOLEC, H. (ed.) 1984. - Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives/Vers un cadre élargie pour la définition des objectifs de l'apprentissage des langues. 2 Vols. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977). "Déambulation en territoire aléthique". In BERRENDONNER A. (1977)
- KUPER, A. (1973). **Anthropologists and anthropology**. Harmondsworth. Penguin
- LUNZER, E.A. (1968) **The regulation of behaviour**. London. Staples.

MAINGUENEAU, D. (1976). **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours**. Paris, Hachette.

MILLER, G.A., GALANTER, E., PRIBRAM, K.H., (1960) **Plans and the structure of behaviour**. N.Y. Holt Dryden.

von NEUMANN, J. ET MORGENSTERN, O. (1949) **Theory of games and economic behaviour**.

OLDFIELD, R.C., ET ZANGWILL, O. (1942) "Head's concept of the schema and its application in contemporary British psychology". **British Journal of Psychology**. cited in HERRIOT. P. (1970)

PIAGET, J. (1950) **The psychology of intelligence**. London. R.K.P.

RAPOPORT, A. (1968) **Introduction to CLAUSEWITZ On War**. Harmondsworth, Pelican.

RILEY, P. (1980) "Directions in the description of discourse structure". In HOLEC (ed.) (1985)

SAJAVAARA, K., ET LEHTONEN, J. (1980) **Papers in discourse and contrastive discourse analysis**. University of Jyväskylä : reports from Dept. of English. N° 6

SCHEGLOFF, E.A. (1972). "Notes on a conversational practice : formulating place". In SUDNOW, D. (ed.) (1972)

SCHMIDT, R.W. ET RICHARDS, J.C. (1980). **Speech acts and second language learning**. In *Applied Linguistics* 1, 2.

SINCLAIR, J. (ed.) (1980). **Applied Linguistics**. Vol. I N° 3. Thematic issue on discourse analysis. O.U.P.

SUDNOW, D. (ed.) (1972) **Studies in social interaction**. N.Y. Free Press.

WIDDOWSON, H. (1980) "Procedures for discourse processing" In HOLEC (ed.) (1984) "Approaches to discourse". In **Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik**. GUTKNECHT, C. (ed.) Hoffman et Campe.

WILSON, A. (1968). **The bomb and the computer**. London. Barrie et Rockliff.

APPENDIX A

Some recent definitions of communication strategy.

(A communicative strategy is) a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language (TL), in situations where the appropriate systematic TL rules have not been formed.

Tarone, Frauenfelder et Selinker, 1976

Tarone, Cohen, Dumas, 1976

... a conscious attempt to communicate the learner's thought when the inter-language structures are inadequate to convey that thought.

Varadi, 1973 ; Tarone, 1978 ; Galvan et Campbell, 1979

The term relates to a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.

Tarone, 1981

(Communication strategies are) part of a cognitive-interactional description of communication. Communicative strategies pre-suppose conscious awareness of a problem in speech production or reception and they refer to the participant's various attempts to come to grips with these problems either on a cooperative or a non-cooperative basis.

Enkvist, 1982

Compensatory strategies are strategies which a language user employs in order to achieve his intended meaning on becoming aware of problems arising during the planning phase of an utterance due to his own linguistic shortcomings.

Poulisse, Bongaerts et Kellerman, 1984

For a comprehensive listing of definitions of sub-categories of communicative strategies, as well as a most useful review of the literature, see Poulisse, Bongaerts and Kellermann, 1984.

APPENDIX B

COMMUNICATIVE STRATEGIES : CATEGORIES AND EXAMPLES

This list of communicative strategies (CSs) is intended to be of practical use to teachers in recognising and dealing with CSs and in developing activities and materials to help with their acquisition by learners. It is **not** meant to be an exhaustive and detailed taxonomy for psycholinguists and discourse analysts. For the same reason, a number of linguistic phenomena which are of very great interest to the psycholinguist are excluded from this list. (1) they include

- (i) *False starts*, where speakers immediately correct themselves. e.g. "I give gave him the book"
- (ii) *New starts*, where speakers correct themselves at the next possible completion point. e.g. "I give him the book. I gave him the book".
- (iii) *Rehearsed productions*, where the speaker prepares his discourse in advance - by learning it by heart, for example, or asking a friend to write it down.

Outline classification



1. REDUCTION STRATEGIES

These are Corder's (1978) "message adjustment strategies". They are risk-avoiding in nature : the message is either given up or adapted in some more or less successful way. They are often very difficult to identify other than through introspection.

(1) This taxonomy has greatly benefited from an ongoing discussion with Gerard Willems

FORMAL

Phonological

Problem sounds, cluster or segments are avoided eg. "New York Opera" instead of "Manhattan Opera".

Morphological

Problem morphemes are avoided eg. "I go to the market" for "I went"

Syntactic

Problem structures are avoided eg. "I looked up the reference" when uncertain about "I looked it up"/"I looked up it".

FUNCTIONAL

Topic avoidance : the speaker decides not to say or talk about X because s/he does not feel competent to do so (this may be due to one of the formal problems cited above). This may be marked explicitly eg. "Is too difficult, I not discuss".

Message abandonment : Having started an attempt to communicate a message, the speaker gives up because it is too difficult. This may be marked explicitly : eg. "I can't say it in English".

Meaning replacement : (NB Willems, 1985 points out that this closely resembles the achievement strategies usually called "approximation" or "generalisation" ; it is a question of degree).

The speaker says almost what s/he wanted to say, or says it less politely, firmly etc.

2. COMPENSATION STRATEGIES ("Achievement strategies").

These are Corder's "resource expansion strategies". The learner tries to make do with what s/he's got, even at the risk of making a mistake, thereby compensating for the inadequate nature of his/her inter-language system. Such strategies may be L1-based ("Interlingual strategies") or L2-based ("Intralingual strategies").

2(a) SELF-REPAIR STRATEGIES

are strategies where the speaker tries to solve the problem alone. Note that the speaker may be **either** the native speaker/teacher **or** the foreigner/learner, though any particular strategy maybe more commonly used by the learner, say, rather than the teacher.

(i) **Borrowing** ("Code-switching", "Transfer")

The learner uses a foreign word or phrase, usually but not necessarily taken from the L1, giving it its native language pronunciation.

eg. "Please sir, have you a "krijtje" (Dutch for a piece of chalk)

(ii) **"Foreignising"**

Here, the borrowed word or phrase is given an L2 pronunciation eg. "There

- was a lot of circulation with / 'sæ:kjuleɪʃən / from french: sirkylɑ'jɔ̃)
- (iii) **Literal translation**
The speaker takes a term from one language and translates it "word-for-word" into another
eg. "... it was in a handkerchief" - the equivalent expression in English for "dans un mouchoir" is "neck and neck".
"Je suis pardon" ('I'm sorry')
- (iv) **Word coinage**
The speaker invents a word, either on the basis of his L1
eg. "inonded" for "flooded"
or on the basis of his knowledge of the L2,
eg. Taking the noun "embuscade", he forms the verb "embuscader", which though not correct is perfectly comprehensible.
- (v) **"Smurfing"**
The speaker uses "empty" or meaningless words to fill gaps in his vocabulary, relying on his interlocutor's guessing their meaning from the context
eg. "Thing", "Wotsit", "Thingummy", "What-do-you-call-it" "Truc", "Machin", "Bidule".
- (vi) **Approximation**
The use of an L2 word which the speaker knows not to be correct, but which s/he hopes will nonetheless convey the message, since it shares essential semantic features with the target word. This may involve :
 - . *Undergeneralisation*, where a low-coverage word is used instead of a high-coverage one
eg. "rose" for "flower", "house" for "building"
 - . *Over-generalisation*, where a high-coverage word is used instead of a low-coverage one
eg. "animals" for "rabbits", "the people" for "the audience"
 - . *Inexact words* of the same level of generalisation
eg. "stool" for "chair", "van" for "lorry"
- (vii) **Paraphrase**
This category is understood as including
 - . *description* : the speaker describes some aspect of the item to which s/he wishes to refer (appearance, function, etc...)
eg. "The thing you use when you want to take the cork out of a bottle of wine" (for "cork-screw")
 - . *exemplification* :
eg. "Things like milk and water and wine" (for "liquids")
 - . *circumlocution* : the speaker uses more words than are necessary to convey the message
eg. "There was some land between the houses that nobody used" (for "waste-ground")

These categories are by no means water-tight, though, since they may all refer to one or more of the following features :

physical properties : colour, size, weight, spatial dimensions

specific characteristics : eg. "It has a motor"

functional features : eg. "It helps you join papers" (for "paper-clip")

locational features : eg. "You find them on the beach"
temporal features : eg. "The holiday we have tomorrow"
other characteristics : eg. trade names - "Adidas" for "trainers"
analogy : "They're sort of...", "They're like..."

(viii) **Non-verbal communication :**

Mime, gestures, facial expression, noises, etc..., as well as expressive interjections and intonation.

2 b) COLLABORATIVE STRATEGIES

These are attempts to influence the interlocutor's behaviour in such a way as to facilitate communication or solve a communicative problem

- (i) **Establishing social identity** as a foreigner, i.e. as someone who has had or is likely to have problems of expression or comprehension.
 eg. "I'm sorry, I don't speak English very well. I'm a foreigner. I don't understand".

(ii)

Appeals

. *to speak more slowly*, articulate clearly

eg. "Could you speak more slowly, please"

. *to repeat*

eg. "Sorry, I didn't catch what you said. Could you say it again, please".

. *to explain or clarify*

eg. "Sorry, but what is an X", "I'm sorry, but I still don't really understand what you mean".

. *implicit appeals*

eg. include gesture, intonation, pauses, repetition, drawls

- (iii) **Requests for assistance :**

. *for translation*

eg. "How do you say 'étui' in English?"

. *for adjudication, evaluation and correction*

eg. "Is that right?", "Can you say that in English?", "Which is right, X or Y?"

. *gambits* : where the speaker asks his/her interlocutor to provide a missing item, solve a problem, etc.

eg. "It's one of those... you know... I can't find the right word... oh, what's it called?"

(iv)

Checks

Having formulated a hypothesis about the meaning of a message, speakers and their interlocutors can test it to check on their understanding :

. *Feedback* : speakers provide or request feedback as to whether their own or their interlocutor's message has been understood :

eg. I know, I understand, right. See what I mean? Do you understand?

. *Confirmation* : speakers make explicit their interpretation of their interlocutor's meaning or intention :

eg. "You mean you want me to...?"

Additional information : speakers provide or request further information in order to test their hypothesis :

eg. "Spain - you know ?"
"Where they fight bulls ?"
"Yeah - Spain"

APPENDIX C

ACTIVITIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE STRATEGIES

GENERAL REQUIREMENTS

1. Such activities must be *interactive*, though this does not preclude phases of sensitisation and preparation.
2. They must be *goal-directed*, i.e. have a purpose and outcome, though this does not preclude games or other "artificial" activities.
3. Learners will have *alternatives* as to how they go about their task i.e. the nature of the activity or materials should not impose one particular course of action.
4. There will be some *unshared information* which the learner wishes to communicate or obtain.
5. There must be some *element of doubt* as to one's partner's course of action and the final outcome.
6. The nature of the activities and materials should correspond to the learner's *wider needs* and communicative objectives.

To a great extent, these requirements apply to *all* communicative activities - games, role-plays, simulations, problem-solving etc. . The degree to which they elicit and practice strategies has more to do with the participants and their knowledge (of one another, the language and the topic) than with the nature of the activity as such. However, activities whose main purpose is information-sharing of some kind will obviously tend to encourage the use of strategies : these include

quizzes
problem-solving tasks
jigsaw listening
explanations and descriptions, etc...

It is important to remember that communicative strategies may occur in the course of almost any activity ; here, though, is a brief selection of activities which aim specifically at developing different aspects of the learner's strategic competence.

1. Utterance-linking (sensitization)

Two apparently unrelated sentences are produced (or, better, elicited) and learners are asked to invent situations in which they might have occurred together.

Their far-fetched explanations are questioned by other learners.

eg. Here's a cigarette-machine

Shakespeare was a great writer

Let's have a drink

She divorced him because of his strange habits

2. "Talking about talking" (preparation)

The learner is provided with the "raw materials" for operating strategies.

These will include set phrases such as :

I'm sorry, I didn't understand what you said.

Sorry, could you repeat that, please.

What does X mean ?

I don't know what an X is, I'm afraid.

Could you speak more slowly, please.

Sorry, I'm a foreigner. I don't understand.

How do you say X in English ?

It's a sort of... you know... a thing for...

Can you say that in English ?

Is that correct .

Should I say A or B in English ? etc...

3. "Stop it !"

- is **not** how you ask a native speaker to speak more slowly, repeat, etc. Mini-simulations, with the teacher rattling on while the learner tries to interrupt, can be useful and enlightening.

4. "What's new ?"

One learner in each pair or group is provided with a written description and explanation of a new invention (we have found the "New Products" in **Newsweek** magazine to be excellent for this). The others only have a picture. The task is to share the information concerning the nature and functioning of the object in question.

5. "What's it for ?"

Almost any object (a pencil-case, "one of those things you use for separating egg-yolks from the whites" etc.) can be used for practising description and explanation

6. Paraphrasing

Learners are given a word (in a dictionary, on a slip of paper, etc.) which they have to explain in any way they wish that does not involve actually using the word in question.

A variation : the learner tries to get the rest of the group to say the word by asking questions designed at eliciting it :

eg. "What do you call that kind of fruit that's long and yellow ?"

7. Definitions

Dictionary definitions are read aloud. The winner is the first one who guesses

what is being defined.

eg. "The colour between blue and yellow in the spectrum, coloured like grass, seawater, emerald, olive, etc.)

8. "Explain yourself !"

The learner is placed in an unlikely situation and asked to talk his/her way out of it. The very improbability of the situation usually guarantees numerous requests for clarification.

eg. "What were you doing in the supermarket pushing a trolley with several dozen packets of milk in it?

9. "Just a Minute !"

Learners have 'just a minute' to elicit from the rest of the group a list of words ("things which are red" - blood, traffic lights, wine, etc.) provided on a card.

10. You're the expert

A learner who has a specialised professional interest or hobby explains it to the other members of the group, who question him as regards technical vocabulary and expressions, etc. Where this is not possible, expert status can be conferred by providing one learner with the technical vocabulary of, say, a specialised article.

11. Interpreting

Interpreting activities (**not** translation) can provide realistic situations, such as helping out a monolingual tourist in a shop or relaying a telephone message where communicative strategies occur frequently and naturally.

Further suggestions will be found in Harding, 1984.

APPENDIX D

COMMUNICATIVE STRATEGIES : A SELECTIVE BIBLIOGRAPHY

1. THE NOTION OF "STRATEGY"

MILLER, G.A., GALANTER: E., PRIBRAM, K.H. (1960) - **Plans and the structure of behaviour**. N.Y. Holt Dryden.

von NEUMANN, J. et MORGENSTERN, O. (1947). - **Theory of games and economic behaviour**

RAPOPORT, A. (1968). - Introduction to Clausewitz **On War** (1832). Harmondsworth, Pelican

SCHANK, R. et ABELSON, R.P. (1977). - **Scripts, plans, goals and understanding**. Hillsdale NJ. Lawrence Erlbaum

2. THE NEGOTIATION OF MEANING

- BERGER, P., et LUCKMAN, T. (1966). - **The social construction of reality.** Harmondsworth. Penguin.
CICOUREL, A. (1973). - **Cognitive sociology.** Harmondsworth. Penguin.
HUDSON, R. (1980). - **Sociolinguistics.** C.U.P.
RILEY, P. (1981) (a). - "Now where was I?..... aspects of the negotiation of meaning". In **Mélanges Pédagogiques**, C.R.A.P.E.L. Université de Nancy II.
SCHUTZ, A. (1962). - **Collected papers I : the problem of social reality.** The Hague. Nijhoff.

3. DISCOURSE PROCESSING AND PSYCHOLINGUISTICS

- BARBIZOT, J., et al (1981). - **Comprendre le langage.** Paris. Didier.
BOBROW, D.G., et COLLINS, A. (1975). - **Representation and understanding.** **Studies in cognitive science.** New York. Academic Press
BROWN, G., et YULE, G. (1983). - **Discourse analysis.** C.U.P.
BRUNER, J. (1973). - **Beyond the information given.** London. Georges Allen et Unwin.
CLARK, H., et CARLSON, T. (1981). - "Context for comprehension". In Long, J. et Baddeley, A. (eds.) **Attention and performance**, IX Hillsdale NJ. Erlbaum
CLARK, E.V., et CLARK, H.H. (1977). - **Psychology and language : an introduction to psycholinguistics.** N.Y. Harcourt, Brace, Jovanovich.
COULTHARD, M., BRAZIL, D., et JOHNS, E. (1980). - **Discourse intonation and language teaching.** London. Longman
DE MEY, M. (1982). - **The cognitive paradigm.** Dordrecht. Reidel.
FREEDLE, R. (ed) (1979). - **New directions in discourse processing.** Norwood NJ. Ablex.
KRAMSCH, C.J. (1981). - **Discourse analysis and second language teaching : theory and practice.** Washington. Eric, Center for Applied Linguistics.
NEISSER, U. (1976). - **Cognition and reality.** San Francisco. W.H. Freeman
SAJAVAARA, K. (1981). - "Psycholinguistic models, second-language acquisition and contrastive analysis". In Fisiak, J. (1981) pp. 87-120.

4. COMMUNICATION STRATEGIES

- ALBRECHTSEN, D., HENRIKSEN, B. et FAERCH, C. (1980). - "Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage". **Language Learning** 30 365-396.
BERRENDONNER, A. (ed) (1977). - **Stratégies discursives.** Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
BIALYSTOK, E. (1983). - "Some factors in the selection and implementation of communication strategies". In FAERCH et KASPER (1983).
BIALYSTOK, E., et FROHLICH, M. (1980). - "Oral communication strategies for lexical difficulties". **Interlanguage Studies Bulletin** 5, 3-30.
BLUM, S., ET LEVENSTON, E. (1978). - "Universals of lexical simplification". In FAERCH et KASPAR (1983).

- BREEN, M.C., et CANDLIN, C. (198) "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". **Applied Linguistics**, 1,2.
- CANDLIN, C. (1985). - "Introduction" to RILEY, P., **Discourse and Learning** London. Longman.
- CARROLL, J. (1980). - "Naming and describing in social communication" **Language and Speech**, 23, 4, 309, 332.
- CARROLL, J. (1981). - "Creating names for things". **Journal of Psycholinguistic Research**, 10, 4, 441-445.
- CARTON, F.-M. (1983). - "Pour une didactique des stratégies conversationnelles" **Mélanges Pédagogiques**, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II
- COHEN, A., ET HOSENFELD, C. (1981). - "Some uses of mentalistic data in second language research". **Language Learning** 31, 285-313.
- CORDER, S.P. (1978). - "Strategies of communication". **Publications de l'Association Finlandaise de Linguistique Appliquée**, 23. Also in FAERCH ET KASPER (1983).
- CORDER, S.P. (1967). - "The significance of learners' errors". **IRAL**, 5, 161-170.
- CORDER, S.P. (1971). - "Describing the learner's language". **CILT Reports** 6, 57-64.
- CORDER, S.P. (1981 a). - "Second language acquisition". In **Vers un cadre élargi pour la définition des objectifs de l'apprentissage des langues**. Strasbourg. CCC/CE.
- CORDER, S.P. (1981 b). - **Error analysis and interlanguage**. O.U.P.
- C.R.A.P.E.L. (1974). - **Demande d'information sur la langue**. Nancy. CRAPEL
- DECHERT, H. (1983). - "How a story is done in a second language". In FAERCH ET KASPER (1983).
- DECHERT, H.W., ET RAUPACH, M. (eds.) (1980). - **Towards a cross linguistic assessment of speech production**. Frankfurt. Lang.
- EDMON SON, W. ET HOUSE, J. (1981). - **Let's talk and talk about it : a pedagogical interactional grammar of English**. Munich. Urban and Schwarzenberg.
- ENKVIST, N.E. (1982). - **Impromptu speech** : Publications of the research institute of the Abo Academic Foundation N° 78, Abo.
- ERICSSON, K., ET SIMON, H. (1980). - "Verbal reports as data". **Psychological Review**, 87, 215-251.
- FAERCH, C. et KASPER, G. (1980). - "Processes and strategies in foreign language learning and communication". **Interlanguage Studies Bulletin**, 5, 47-118.
- FAERCH, C. et KASPER, G. (1983). - "Plans and strategies in foreign language communication". In FAERCH et KASPER, (1983).
- FAERCH, C. et KASPER, G. (1983). - **Strategies in interlanguage communication** London. Longman
- GAIES, S. (1981). - "Learner feedback and its effects on communication tasks : a plot study". **Studies in Second Language Acquisition** 4, 46-59.
- GALVAN, J., ET CAMPBELL, R. (1979). - "An examination of the communication strategies of two children in the Culver City Spanish Immersion Program". In ANDERSEN, R. (ed) **The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages**. Washington TESOL
- GOODY, E.N. (ed) (1978). - **Questions and politeness. Strategies in social interaction**. C.U.P.

- GUMPERZ, J.J. (1970). - "Verbal strategies in multilingual communication". Georgetown Round Table.
- GUMPERZ, J.J. ET HERASIMCHUK, E. (1975). - **The conversational analysis of social meaning : a study of classroom interaction.**
- HAASPTRUP, K., ET PHILIPSON, R. (1983). - "Achievement strategies in learner/native speaker interaction". In FAERCH ET KASPER (1983).
- HALLIDAY, M. (1975). - **Learning how to mean.** London. Ed. Arnold.
- HAMAYAN, E., ET TUCKER, G. (1979). - "Strategies of communication used by native and non-native speakers of French". **Working Papers on Bilingualism** 17, 83-96.
- HARDER, P. (1980). - "Discourse as self-expression ; or the reduced personality of the second-language learner". **Applied Linguistics** 1, 3, 262-270.
- HARDING-ESCH, E. (1981). - "Les stratégies de compensation" in **Vers un cadre élargi pour la définition des objectifs de l'apprentissage des langues** Strasbourg, CCC/CE
- Also in **Compensation Strategies**, CLCS Occasional Paper N° 9, Dublin, Trinity College.
- HARRI-AUGSTEIN, S. ET THOMAS, L. (1981). - "Comment devenir un apprenant : apprendre à apprendre par l'interaction". **Etudes de Linguistique Appliquée**, 41, 86-101.
- HEID, M. (ed.) (1983). - **Kommunikation im Klassenzimmer und Fremdsprachenlernen** : N.Y. Goethe House.
- JORDENS, P. ET KELLERMAN, E. (1981). - "Investigations into the 'transfer strategy' in second-language learning". In SAVARO, J.G. ET LAFORGE, L. (eds.) **Proceedings of the 5th Congress de l'AILA**, Québec: Presses de l'Université de Laval, 195-215.
- KENDON, S. (1980). - "Gesticulation and speech : two aspects of the process of utterance". In RITCHIE-KEY, M. (ed.) (1980). - **Relationship between verbal and non-verbal communication.** The Hague. Mouton.
- KRAMSCH, C. (1985). - **Interaction et discours dans la salle de classe de langue.** LAL Crédif/Hatier.
- KRAMSCH, C. (1984). - "Interactions langagières en classe de langue : état de la recherche anglophone et germanophone". **Etudes de Linguistique Appliquée**, 55, 57-67.
- LONG, M. (1983). - "Native speaker/non-native speaker and the negotiation of comprehensible input". In **Applied Linguistics**, 4, 2, 126-141.
- MOIRAND, S. (1982). - **Enseigner à communiquer en langue étrangère.** Paris Hachette.
- PALMBERG, R. (1979). - "Investigating communication strategies". In PALMBERG, R. (ed) **Perception and production of English.** Abo, Dept. of English, Abo Academy.
- PORTINE, H. (1978). - **Apprendre à argumenter - analyse du discours et didactique des langues.** Paris. BELC
- PORQUIER, R. (1979). - "Stratégies de communication en langue non-maternelle". **Travaux du Centre de Recherches sémiologiques**, 33, 39-52.
- PORQUIER, R. (1982). - "Communication exolingue et apprentissage des langues" Communication lue au 4^e Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère", Neuchâtel.

- POULISSE, N., BONGAERTS, T., ET KELLERMAN, E. (1984). - "On the use of compensatory strategies in second language performance".
- RAUPACH, M. (1983). - "Analysis and evaluation of communication strategies" In FAERCH ET KASMPER (1983).
- RICHARDS, J. (1975). - "Simplification : a strategy in adult acquisition of a foreign language". *Language Learning*, 25
- RILEY, P. (1984 a). - "Your slip is showing : communicative interference in second language learning". In WILLEMS AND RILEY (eds) (1984) 37-83
- RILEY, P. (ed.) (1985). - *Discourse and Learning*. London. Longman
- SAJAVAARA, K. ET LEHTONEN, J. (1980). - *Papers in discourse and contrastive discourse analysis*. University of Jyväskylä : Reports from Dept. of English, N° 6.
- SCHEGLOFF, E.A. JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977). - "The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation". *Language*, 93, 361-382.
- SCHWARTZ, J. (1980). - "The negotiation for meaning : repair in conversations between second language learners of English". In LARSEN-FREEMAN, D. *Discourse analysis and second language research*. Rowley, Newbury House.
- SELIGER, H. (1980). - "Data sources and the study of L2 speech performance : some theoretical issues". *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 31-46.
- SELIGER, H. (1980). - "Utterance planning and correction behaviour : its function in the grammar construction process for second language learners". In DECHERT, H. ET RAUPACH, M. (eds.) *Towards a cross-linguistic assessment of speech production*. Frankfurt. Lang, 87-99.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1982). - "Language transfer : the state of the art". *Finlance*, 2, 1-25.
- SIXT, D. (1985). - *Comprehension as negotiation of meaning*. Munich, Geoth Institut
- SJÖHOLM, K. (1982). - "The use of transfer and non-transfer strategies in L2 learning". *Neophilologische Mitteilungen*, 83, 89-103.
- TARONE, E. (1977). - "Conscious communication strategies in interlanguage. In BROWN, H. et al (eds.) *On TESOL 77*. Washington. Tesol.
- TARONE, E. (1980). - "Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning* 30, 417-431.
- TARONE, E., COHEN, H., ET DUMAS, G. (1976). - "A closer look at some interlanguage terminology : a framework for communication strategies". *Working Papers in Bilingualism*, 9, 76-90.
- TARONE, E. FRAUENFELDER, U. ET SELINKER, L (1976). - "Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems". BROWN H. (ed.) In *Language Learning*. Ann Arbor. University of Michigan.
- TREVISE, A. (1979). - "Spécificité de l'énonciation didactique par des étudiants francophones apprenant l'anglais en milieu institutionnel". *Encrages* N° spécial "Linguistique Appliquée". Université de Paris VIII.
- VALOKORPI, P. (1981). - "Non-verbal elements in foreign language communication". Paper read at AILA Congress, Lund.
- VARADI, T. (1973). - "Strategies of target language learner communication :

message adjustment". IRAL 18 (1980) 59-77.

WAGNER, R.R. (1977). - "Sprechstrategie-Illokution versus Sprechakt-Illokution" *Deutsche Sprache* 126-140.

WALD, P. ET MANESSY, G. (1979). - *Plurilinguisme - normes, situations, stratégies*. Paris, l'Harmattan.

WIDDOWSON, H.G. (1981). - "Procedures for discourse processing". In *Vers un cadre élargi pour la définition des objectifs de l'apprentissage des langues*. Strasbourg. CCC/CE.

WILLEMS, G. (1985). - "Communication strategies : how recognise them and possibly make use of them in our FL teaching" in Voorbach J.T and Prick L.G.M. *Research and developments on teacher education in the Netherlands*. SVO/ATEE.

WILLEMS, G. ET RILEY, P. (eds.) (1984). - *The communicative approach to foreign language teaching and the training of foreign language teachers*. Nijmegen, Interstudie.

ZEEMAN, A. (1982). - "Production and achievement strategies in Dutch learners of English as a foreign language". *Interlanguage studies bulletin*, 6, 2, 88-108.

5. JOURNALS

Applied Linguistics, O.U.P.

Etudes de Linguistique Appliquée, Didier.

International Review of Applied Linguistics (I.R.A.L.)

Interlanguage Studies Bulletin, Utrecht

Journal of Pragmatics

LAUT Series, University of Trier

Language Learning

Mélanges Pédagogiques, C.R.A.P.E.L

TESOL Quarterly

N.B.

This bibliography is selective in the senses that it is a personal compilation and that, for practical reasons, I have taken a well-nigh arbitrary decision to exclude the literature on interlanguage studies.

QUAND LES APPRENANTS SERONT AU CENTRE..

Charles TROMPETTE

ABSTRACT

Attempts to make foreign-language courses more learner-centred are sometimes resisted or misunderstood by the learners themselves. This article describes and discusses the reactions of a mixed-nationality group of learners of French as a second language to a course based on the communicative approach which aimed at introducing a certain degree of self-direction. Crucial factors in forming positive or negative attitudes to self-direction are cultural background, representations of the teacher's role and of the language learning process and strength of integrative motivation.

Pendant l'année universitaire 1984/1985, nous avons essayé de mettre en pratique le principe de "centration sur l'apprenant" en demandant aux étudiants étrangers avec lesquels nous travaillions une évaluation permanente des activités proposées et en adaptant l'enseignement-apprentissage à leurs besoins exprimés. Cette action, quant au recueil des informations, a pris trois formes :

- évaluation rapide (orale et/ou écrite) à la fin de chaque cours,
- réunions hebdomadaires avec les groupes d'apprenants et
- entretiens personnels mensuels.

Les remarques des apprenants modifiaient dans les limites des possibilités matérielles et financières la préparation des activités. L'objectif était que les étudiants définissent de plus en plus précisément l'enseignement qui leur était proposé et que celui-ci se transforme en apprentissage dans un cadre donné : travail de groupe, présence d'un enseignant, horaire déterminé,... L'enseignant continuait à jouer un rôle important et il restait le maître d'œuvre de cette transformation partielle d'un enseignement en apprentissage. Il nous est impossible de faire un compte-rendu chiffré des opinions des étudiants en indiquant le pourcentage des personnes qui formulaient telle ou telle opinion. L'important est de connaître les points de vue des apprenants, sur le système d'enseignement et son explication, et de savoir comment ils interprètent à partir de leur culture, de leur passé, un enseignement-apprentissage basé sur une approche communicative de la langue, utilisant des documents authentiques et cherchant à atteindre une autonomie dans l'apprentissage. Il s'agit d'enseignement centré sur l'apprenant.

APPROCHE LINGUISTIQUE OU APPROCHE COMMUNICATIVE ?

Avant de commencer à utiliser une langue nouvelle, les étudiants souhaiteraient en connaître les bases. Quand ils en auraient acquis le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe, ils songeraient alors à la pratiquer ; pour certains, il est inconcevable de lire un texte sans connaître auparavant le sens de tous les mots et, s'ils éprouvent des difficultés de compréhension, ils pensent qu'elles sont dues à leur méconnaissance de la grammaire et du dictionnaire. "Il faut travailler le vocabulaire et non pas la compréhension du texte". "Je comprends la phrase mais je ne comprends pas sa structure". Dans les groupes de débutants, lors de toutes les réunions, toutes les questions étaient orientées vers des problèmes linguistiques.

Une de leurs grandes préoccupations pendant les stages est de savoir si toute la grammaire de la langue française sera présentée en salle de classe. Les étudiants désirent très souvent que l'on augmente le nombre d'heures de cours de grammaire et de vocabulaire. Ils disent vouloir apprendre les formes, leur utilisation et comprendre pourquoi elles sont ainsi employées : les présentations théoriques semblent nécessaires pour les apprenants dont les structures de la langue maternelle (turc, indonésien,...) sont très différentes de celles du français. La dimension communicative est niée, ils n'en parlent presque jamais. Dans une méthodologie fondée sur l'approche communicative quelle place faut-il accorder à l'aspect linguistique et à sa théorisation ? La plupart de ces étudiants avouent ignorer la grammaire de leur langue et posséder des connaissances plus importantes en français.

Un apprentissage par l'observation de phénomènes grammaticaux dans des textes a été mis en place ; celui-ci nous paraissait plus efficace parce que plus actif ; il a été souvent rejeté sous prétexte qu'il était long donc moins efficace qu'un exposé théorique réalisé par un professeur. Il est révélateur que les premiers livres, et parfois les seuls, achetés par les étudiants sont des grammaires et des manuels de conjugaison.

Des documents authentiques

Les seuls reproches formulés parfois par les étudiants à l'encontre de l'utilisation de documents authentiques sont le manque de progression et l'hermétisme de certains ; caractéristiques inhérentes à ce choix méthodologique. Il n'existe pas de critères de progression et de difficulté universels. Ceux-ci varient en fonction de chaque lecteur. Tel texte sur les micro-processeurs sera facile pour un électronicien, et obscur pour un entomologiste. Le texte authentique permet de faire connaître la réalité et la culture française ; aussi les étudiants souhaitent-ils une grande variété de textes : ils regrettent souvent de ne pas avoir le temps de débattre sur les thèmes abordés.

Pour réduire les difficultés de compréhension, il est nécessaire de fournir, à un moment du cours, des informations qui situent le document dans le contexte français. L'utilisation exclusive de documents authentiques a parfois contraint les étudiants à écouter des enregistrements qu'ils jugeaient a priori trop difficiles. "Avant je

n'écoutais jamais la radio, je pensais que j'avais un niveau insuffisant pour comprendre".

Des exercices authentiques ?

Si les documents authentiques font l'unanimité chez les étudiants, les exercices qui leur sont proposés ne les satisfont pas tous. Il y a ceux qui souhaitent un travail exhaustif sur un texte, et ceux qui veulent une grande variété de documents avec peu d'exercices. Certains préfèrent des tâches difficiles à réaliser, ils ont le sentiment d'apprendre en peinant sur un travail ; d'autres rejettent un exercice pénible et l'accusent d'être artificiel. Si l'exercice proposé ne correspond pas à une "situation réelle" que connaît l'apprenant au dehors de la salle de classe, celui-ci, le trouvant trop difficile, le réfute même s'il le juge efficace. Dans le cas contraire, il accepte de le réaliser et souhaite que sa durée soit limitée à vingt minutes. Cependant d'autres apprenants jugent efficaces des exercices qui ne leur paraissent ni naturels, ni authentiques dans la mesure où ils s'appliquent à des textes qui le sont. Quels critères définir pour juger de l'authenticité d'une tâche à partir de l'instant où elle est réalisée dans un cadre scolaire ?

L'aspect ludique des tâches ou exercices est également controversé. La représentation du jeu varie en fonction de l'âge, de la personnalité et de la culture. Jeu et apprentissage ne sont pas compatibles pour tous.

La réalisation d'exercices contient de manière inhérente deux défauts majeurs : l'étudiant fait un exercice pour faire un exercice. Il vise la fin alors que l'important est dans la pratique, dans les moyens mis en œuvre. Il répond aux questions sans chercher à comprendre le texte.

Une parade serait de ne proposer que des tâches naturelles. Le second défaut lié aux exercices est qu'ils constituent parfois en eux-mêmes des obstacles, des difficultés. L'étudiant comprend le texte mais ne sait pas réaliser ce qu'on lui demande de faire. Il doit s'habituer à pratiquer des travaux culturellement marqués. Mais ne serait-ce pas un des moyens d'apprendre à comprendre une autre culture ?

Le retour de l'écrit - Le retour à l'écrit

L'oral (expression et compréhension) occupe la première place dans la méthodologie que nous appliquons. Et de l'aveu de tous les étudiants, leur plus grande difficulté est de comprendre les français lorsqu'ils parlent. Il convient donc d'y attacher la plus grande importance et de consacrer un temps suffisamment long à l'entraînement à la compréhension orale. Mais les étudiants veulent apprendre le français par écrit. Outre la traditionnelle explication de la suprématie des clercs sur les analphabètes -que l'on ne saurait rejeter-, je vois deux causes à ce désir : les étudiants auront des examens écrits, une thèse à rédiger. L'écriture était une composante essentielle de leur système d'enseignement antérieur. "On apprend plus en écrivant qu'en parlant". Ils souhaitent mettre par écrit ce qu'ils entendent ou

ce qu'ils apprennent à dire : ils veulent faire de la copie, résumer ce qui est dit ou lu. Ils acceptent difficilement de faire ces travaux en dehors de la salle de classe : le professeur doit vérifier si ce qui est écrit correspond à ce qui est dit. Ils ne se contentent pas de consommer, de comprendre, même de manière active, ils tiennent à produire, à s'exprimer - de préférence par écrit - persuadés que c'est le moyen le plus efficace pour apprendre.

Quelle langue scientifique ? Comment l'apprendre ?

La plupart des professeurs scientifiques et des étudiants pensent que l'apprentissage du français scientifique se résume en cours de vocabulaire et de grammaire spécifique. On ne peut nier la particularité du lexique en fonction des domaines scientifiques. Mais il n'existe pas un discours scientifique propre à la chimie mais des discours en situation. Quelle comparaison établir entre le dialogue de deux chercheurs devant leur paillasse, le cours dans un amphithéâtre de grande école et l'article publié dans une revue spécialisée ? Ces trois situations nécessitent un entraînement différencié même si elles réfèrent au même thème. Les stages en entreprise et dans les laboratoires font percevoir aux étudiants la complexité des situations de communication : les paramètres lexicaux et grammaticaux sont alors relégués au second plan.

Tous les étudiants désirent que soit introduit très rapidement le travail sur documents scientifiques ; se pose alors le problème des spécialités, et rares sont les apprenants qui acceptent de lire des textes ou d'écouter des enregistrements sur des spécialités autres que la leur. Ainsi tous désirent faire des exposés sur leur sujet de recherche mais peu acceptent d'écouter ceux des autres.

L'introduction de cours scientifiques pendant la formation linguistique assure une mise à niveau des étudiants. Mais beaucoup les acceptent difficilement affirmant qu'ils apprennent plus de français pendant un cours de langue que pendant un cours de mathématiques et que leur priorité est l'apprentissage du français. Ils repoussent la formation scientifique à plus tard.

La formation en biseau, où progressivement l'enseignement de la langue cède le pas aux cours scientifiques, leur semble trop lourde. Ils préfèrent commencer par apprendre la langue scientifique puis entreprendre leur formation ou leur recherche.

Comment apprendre ?

Les étudiants sont unanimes pour demander une augmentation du nombre d'heures de cours mais rarement ils s'aperçoivent que l'efficacité d'un stage intensif est réduite par l'énergie dépensée à s'adapter à un autre climat, à une nouvelle alimentation, à des rythmes de travail différents, à une deuxième culture. La durée est un facteur indéniable dans l'apprentissage.

Les travaux personnels réalisés en dehors de la salle de classe offrent la

possibilité de prolonger des exercices, de préparer les cours, de réviser : mais les étudiants exigent une correction approfondie et leurs questions sont nombreuses. On court le risque de s'éterniser sur un document ou un point de grammaire. D'autre part, ces travaux occupent une grande partie de leur temps et apparaissent comme concurrents des activités socio-culturelles : ils ne regardent pas la télévision, n'assistent pas à un spectacle, ne discutent pas avec des français pour "pouvoir faire leurs devoirs". Le travail scolaire devient prioritaire car il leur semble plus efficace.

Les contacts avec la réalité française ne sont pas aisés pour les étudiants : le climat social n'étant nullement favorable. En effet, il apparaît souvent qu'en dehors du cadre scolaire, il n'existe guère de possibilités de parler avec des français.

Travaillant à partir de documents authentiques, tentant de répondre aux besoins des apprenants, nous constatons à chaque fois le syndrome du manuel. Les étudiants aiment savoir où ils vont, ils veulent pour les trois ou douze mois de stage une progression structurée, un programme précis, arrêté dans ses moindres détails. S'ils comprennent notre opposition à un contenu prédéterminé et acceptent nos explications, ils demandent cependant le titre d'une méthode semblable à celle qu'ils ont pratiquée avant leur arrivée en France. Acquérir de nouvelles techniques d'apprentissage, même s'ils les jugent intéressantes, leur semble en quelque sorte une perte de temps.

Selon les vœux des étudiants, les tests doivent être réguliers et fréquents, voire hebdomadaires. L'évaluation est réalisée par le professeur et ainsi elle est objective : l'étudiant connaît ses progrès et ses lacunes. Les exposés et les entretiens sont perçus comme des occasions de parler, mais, trop souvent, les premiers sont source d'ennui pour le groupe. Les seconds donnent aux enseignants une information sur la perception des cours et de la société française qu'ont les stagiaires. Ils permettent de s'apercevoir des difficultés de compréhension qui résultent de la rencontre de cultures différentes.

L'hétérogénéité à l'intérieur d'un groupe d'étudiants quant à l'origine culturelle ou à leur niveau en langue cible est considérée la plupart du temps comme un handicap. Mais progressivement il apparaît que la diversité des cultures non seulement constitue un enrichissement pour tous mais aussi favorise l'adaptation à la réalité française dans la mesure où elle relativise l'échelle des valeurs de chacun : il n'y a plus d'affrontement entre le professeur et les étudiants, tous de la même nationalité ; la confrontation se réalise entre plusieurs cultures et le choc culturel ne vient pas renforcer l'opposition enseignant-enseigné. La différence de niveau entre les apprenants peut être utilisée pour diminuer l'omniprésence du professeur, source du savoir.

Le professeur : le guide et le savoir

Nous voulons faire en sorte que l'enseignement devienne apprentissage, que l'étudiant prenne place au centre de cet apprentissage et que ce soit lui qui prenne l'initiative d'en définir les objectifs et les modalités ; et voilà que cet étudiant prend la

parole et dit : "Je veux que mon professeur soit une personne qui connaisse bien la langue ; qui sache me transmettre son savoir ; qui m'encourage lorsque j'ai des difficultés ; qui me contraigne à arriver à l'heure au cours et à faire mon travail ; qui me corrige chaque fois que je fais des erreurs, qui m'évalue et dirige mon apprentissage ; qui accepte de dialoguer avec moi ; qui me connaisse et n'ignore pas ma culture". Si ce n'est en ces termes, c'est en ce sens que parle la quasi-totalité des étudiants. En arrivant en France, les apprenants ont déjà connu un système scolaire, que l'on peut rapidement qualifier de "vertical" : le professeur debout sur l'estrade les élèves assis dans la salle. Pour certains, transgresser cette règle constitue un choc : que le professeur s'assoie sur la table, est apparu comme une provocation. D'autre part, dans toutes les cultures le détenteur du savoir possède de ce fait le pouvoir, même s'il est parfois contesté. Ce qui est une reconnaissance négative. Enfin, le professeur possède une facilité de communiquer très supérieure à celle de l'étudiant.

Ces trois conditions rendent dérisoires, sinon hypocrites aux yeux de certains étudiants, le discours sur l'autonomie, les tentatives de "centration sur l'apprenant" (expression qui transforme l'étudiant en agent passif du processus) et les possibilités de choisir son mode d'apprentissage. L'étudiant continue à penser que le professeur sait mieux que lui : lui ne connaît pas le contexte, il ignore les objectifs qu'il doit atteindre avant d'entrer dans le cycle universitaire. Il estime qu'apprendre le français est une tâche suffisamment lourde et qu'apprendre à apprendre, apprendre à s'évaluer sont des luxes qu'il ne peut se permettre. Par contre, il est prêt à parler avec "son" professeur pour que celui-ci le connaisse mieux, lui, son passé et sa culture et qu'ainsi il puisse définir un enseignement toujours mieux adapté. Plongé dans une nouvelle réalité, l'étudiant cherche un tuteur qui sait et qui le guide. Cette quête de sécurité une fois accomplie permet-elle un meilleur apprentissage de la langue et de la culture ou au contraire l'entrave-t-elle ? Existe-t-il une réponse simple et unique à cette interrogation ?

Cours ou non-cours ?

Ayant des difficultés pour rencontrer des Français, les étudiants étrangers souhaitent voir se transformer les classes en lieu de conversation. Toutes les activités de compréhension se termineraient par un débat dont le professeur ne serait pas absent. En effet, selon eux, celui-ci doit diriger le dialogue, le contrôler, corriger les erreurs, limiter ceux qui parlent trop, encourager ceux qui restent muets et même les contraindre à participer. Il impose au besoin des exercices systématiques pour améliorer la grammaticalité du discours et la prononciation. Le cours se transforme en conversation : une contradiction, mais l'idéal pour les étudiants.

Pour une adéquation toujours plus grande à la réalité, il faudrait envisager la répartition du temps de formation entre des activités en situation réelle (insertion dans une équipe de chercheurs, dans un groupe de travail) et des cours qui auraient pour objectif de répondre aux besoins manifestés lors des activités ou de préparer à celles-ci : la motivation étant d'autant plus forte que l'encadrement est plus présent et que l'enseignement est plus proche du réel.

Vers l'autonomie .

Beaucoup d'étudiants souhaitent que le nombre de personnes à l'intérieur d'un groupe soit toujours plus réduit que la progression soit adaptée à leurs besoins : la culture, la formation antérieure et le niveau en langue-cible étant les trois principales causes de disparité. Il devient presque impossible de constituer un groupe homogène. Ne considérant pas l'hétérogénéité comme une source d'enrichissement mutuel, les étudiants aspirent à un enseignement personnalisé et s'opposent à une autonomisation. Ils acceptent de réaliser un travail personnel à l'extérieur des cours dans la mesure où celui-ci est préparé par le professeur, fourni avec un système d'auto-correction mais non d'auto-évaluation. Ils n'apprécient guère les heures passées en bibliothèque sonore et regrettent l'abandon du laboratoire de langue où une personne "compétente" les aidait. Si beaucoup rejettent l'auto-évaluation et toute démarche autonomisante, quelques uns -mais hélas, ils ne constituent qu'une minorité- reconnaissent que le point le plus positif dans l'apprentissage-enseignement du français a été d'avoir appris à apprendre par eux-mêmes.

Différences culturelles

Le choc culturel joue un rôle très important lors de l'apprentissage d'une langue dans un pays étranger. La première difficulté résulte du fait que ni l'étudiant, ni le professeur ne sont en mesure de déterminer et d'assumer les différences culturelles : dans la vie quotidienne, dans la salle de classe, dans le rapport à la science et à la langue, dans les relations avec le professeur, face au système d'enseignement...

L'occidentalisation des étudiants, c'est-à-dire l'influence de la culture occidentale sur le milieu social dans leur pays atténue le choc culturel. L'âge et la formation antérieure modifient la découverte d'une nouvelle société et son interprétation : il s'agit d'expériences individuelles qui n'admettent pas de réponses collectives.

Il arrive souvent que chacun est persuadé que l'autre a compris ce qu'il voulait dire. Mais si l'ambiguïté est perçue, il reste encore à l'assumer. Que faire quand les problèmes de lexique relèvent en fait de différences conceptuelles ? Comment gérer le temps en sachant qu'il n'a pas la même valeur ici et là-bas et que les rythmes de vie en sont fonction ? Il est nécessaire dans un premier temps d'informer et de sensibiliser de manière active les étudiants étrangers à ces différences. Mais il reste que le degré d'ouverture, la volonté d'intégration -non d'assimilation- sont des éléments déterminants dans l'adaptation à la vie française.

Le jour où nous avons décidé de donner la parole aux étudiants, en voulant adapter les objectifs et contenus à leurs besoins et modes de travail, nous avons révélé non seulement des oppositions à une méthodologie mise en place mais surtout de grandes divergences entre les propositions des étudiants. La multiplicité des opinions, leur complexité et leur contradiction plaident pour la transformation de l'enseignement en apprentissage. Mais l'autonomisation, la prise en charge de l'apprentissage par l'étudiant, proposée comme réponse à cette diversité se heurte à des obstacles majeurs : la représentation de l'enseignement et le besoin de la

présence d'un guide pour comprendre et s'adapter à une nouvelle culture. L'explication et l'explicitation permanentes de la part de l'enseignant permettent d'ouvrir aux apprenants la voie vers le centre de l'apprentissage. Mais ils n'en deviendront les véritables maîtres que lorsqu'eux-mêmes l'auront décidé. Quand les apprenants s'éveilleront..

Achevé d'imprimer le 30 juin 1986
IMPRIMERIE MODERNE
22, rue des Fossés - 54700 PONT-A-MOUSSON

Dépot légal :
3^e trimestre 1986

TOTAL INFORMATION from Language and Language Behavior Abstracts

Lengthy, informative English abstracts - regardless of source language - which include authors' mailing addresses.

Complete indices - author name, book review, subject, and periodical sources at your fingertips.

Numerous advertisements for books and journals of interest to language practitioners.

NOW over 1200 periodicals searched from 40 countries - in 32 languages - from 25 disciplines.

Complete copy service for most articles.

ACCESS TO THE WORLD'S STUDIES ON LANGUAGE - IN ONE CONVENIENT PLACE !

What's the alternative ?

Time consuming manual search through dusty, incomplete archives.

Limited access to foreign and specialized sources.

Need for professional translations to remain informed.

Make sure YOU have access to

LANGUAGE AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS
when you need it...

For complete information about current and back volumes,
write to : P.O. Box 22206, San Diego, CA. 92122, USA.

**Centre de Recherches
et d'Applications Pédagogiques En Langues**

Université de Nancy II
B.P. 33-97
54015 NANCY - CEDEX

*Publication annuelle, Fondateur Yves Châlon, 1970
Copyright C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1985
Tous droits de reproduction réservés.*

RECUEIL 1985 :

	France	Etranger
Institutions	110 F	130 F
Individus	55 F	70 F

ABONNEMENT 1985/1986/1987 :

	France	Etranger
Institutions	325 F	380 F
Individus	160 F	200 F

FR ISSN 0077-2712

Imprimerie Moderne - Pont-à-Mousson
Dépôt légal 3^e trimestre 1986